

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA DE POST GRADO

**Historia de las escuelas normales en el Perú y las
políticas educativas**

TESIS

Para optar el Grado de Magíster en Educación, con mención en Docencia
en el Nivel Superior

AUTOR

Plácido Victoriano Díaz Suárez

ASESOR

Juan Rivera Palomino

Lima - Perú

2011

DEDICATORIA

A **Marcelina Izarra**, mi esposa,
por acompañarme en esta travesía.

A **Janet** y **Aldo**, mis hijos,
que luchan por mejores horizontes.

A **Aarón**, **Fabio** y **Iago**, mis nietos,
que me hacen sonreír y soñar,
en este increíble siglo XXI.

SUMARIO

Introducción	06
1. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	09
1.1. Justificación	09
1.2. Formulación del problema	10
1.3. Objetivos	10
1.4. Fundamentación y formulación de la hipótesis	11
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1. Antecedentes	14
2.2. Base teóricas o teoría sustantiva	23
2.2.1. Historia	24
2.2.2. Para qué estudiar historia	27
2.2.3. Educación colonial	29
2.2.4. Historiografía	30
2.2.5. Diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa	32
2.2.6. Ventajas e inconvenientes de los métodos de investigación	33
2.3. Glosario de términos	33
2.3.1. Currículo	33
2.3.2. Educación	36
2.3.3. Teleología de la Educación	37
2.3.4. Enseñanza	39
2.3.5. Aprendizaje	39
2.3.6. Evaluación	41
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	44
3.1. Operacionalización de las variables.	44
3.2. Tipificación de la investigación	44
3.3. Estrategias para la prueba de hipótesis.	46
3.4. Población y muestra.	46
3.5. Instrumentos de recolección de datos.	46
3.6. Descripción del proceso de prueba.	47
4. CONTEXTO POLÍTICO, ECONÓMICO Y SOCIAL DE LAS ESCUELAS NORMALES	49
4.1 Contexto previo	49
4.2 Proyectos republicanos	56
4.2.1. Primer proyecto	58
4.2.2. Segundo proyecto	61
4.2.3. Tercer proyecto	68
5 ORIGEN Y CREACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL	80
5. 1 Origen europeo	80
5. 2 Creación de la escuela normal	82
5.3 Diego Thompson	87
5. 4 La acción de Bolívar	90
6 EL MÉTODO LANCASTERIANO	96
6. 1 Surgimiento del método	96

6. 2	Propagación	99
6. 3	La cartilla lancasteriana	101
6. 4	Ventajas y desventajas del método	105
7.	LA ESCUELA NORMAL EN EL SIGLO XIX	109
7.1	Algunas disposiciones	109
7. 2	La Escuela Normal Central	112
7.2	Programa de organización	114
7.2.2	Bases del reglamento	120
7.2.3	Reglamento de 1859	126
7.2.4	Nuevo reglamento de 1863	130
7.2.5	Crítica y clausura	135
7.3	Creación de otras escuelas normales	140
8.	LA ESCUELA NORMAL DE VARONES DE 1905	143
8.1.	Etapas y directores	144
8.2	Transformación en Institutos Pedagógicos	153
8.3	Problemas en la formación docente	160
8.4	Escuelas normales urbanas y rurales	162
9.	INVENTARIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA	174
9.2	Aspectos favorables	174
9.3	Aspectos desfavorables	174
10.	EXPLOSIÓN MAGISTERIAL	182
11.	LA ESCUELA NORMAL DE MONTECICCO	189
8.5	Antecedentes	189
8.6	Primeros años	191
8.7	Nuevo local	195
8.8	Formación de profesores	195
12.	LA CANTUTA	203
a.	Sistema anterior	203
b.	Los cambios	205
c.	Examen de admisión	206
d.	Nueva concepción formativa	208
	Conclusiones	215
	Bibliografía	221
	Anexos	228

ABSTRACT

The present investigation work is of qualitative type and he/she tries to give an up-to-date vision of the Peruvian teaching's first institution formadora from its creation, "between weapons and horses", in 1822, until its transformation in Pedagogic Superior Institute, in 1985. In the study the contrast of this level is evidenced in the XIX century with the XX century. However when in 1956 a scientific inventory of the educational reality is made it is observed, like in a x-ray, a series of weaknesses. With the purpose of overcoming them a law preliminary design is edited, remitting it to the Parliament for their discussion and rising approval. This instance, dominated by a majority apropradista, incredibly defers her, being frustrated a national yearning, largely prospective. In the years 60 the problem you more critical restitution because he/she registers an excess of educational and a growing deterioration of the educational quality. In this work it is sought to give bill of this secular irrationality and it is pointed out, in particular way, the history of the schools normal emblemáticas.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación es de tipo cualitativo e intenta dar una visión actualizada de la primera institución formadora del magisterio peruano desde su creación, "entre armas y caballos", en 1822, hasta su transformación en Instituto Superior Pedagógico, en 1985. Sin embargo, cuando en 1956 se efectúa un inventario científico de la realidad educativa se observa, como en una radiografía, una serie de debilidades. Con el propósito de superarlas se redacta un anteproyecto de ley, remitiéndola al Parlamento para su discusión y consiguiente aprobación. Esta instancia, dominada por una mayoría apropradista, increíblemente, la encarpeta, frustrándose un anhelo nacional, largamente esperado. En los años 60 el problema se torna más crítico porque se registra un exceso de docentes y un creciente deterioro de la calidad educativa. En este trabajo se pretende dar cuenta de esta irracionalidad secular y se reseña, de manera particular, la historia de las escuelas normales emblemáticas.

Introducción.

Cuando se revisa la historia de la educación peruana a lo largo de la república, para informarnos acerca de las acciones emprendidas por los distintos gobiernos, nos encontramos con abundantes datos, tanto oficiales como de autores, que da la sensación que hubo permanente preocupación por este aspecto tan importante para nuestro desarrollo social. Es verdad que hubo numerosas disposiciones educativas solo comparable con igual número de constituciones políticas, como tratando de decirnos que es suficiente modificar el texto para transformar el contexto. Sin embargo cuando se trata de ver el cumplimiento o ejecución de estas medidas por parte de los agentes fundamentales, como son los maestros, nos hallamos frente a una interrogante ¿hubo la misma preocupación estatal por la formación inicial de los profesores en instituciones superiores dignas de esta misión?

Recordemos que los profesionales de la educación fueron perfilados sucesivamente en las escuelas normales, facultades de educación e institutos superiores pedagógicos. La primera institución formadora fue la escuela anormal, nacida, podemos decir, “entre armas y caballos”, en la época del libertador San Martín y tras una prolongada y gris existencia, con excepciones aparte, se transforma, sin pena ni gloria, en Instituto Superior Pedagógico durante el segundo gobierno de Belaúnde. ¿Hay un registro sincrónico de esta institución importada de Europa? En cierto modo sí, pero permanecen desperdigada o guardada bajo siete llaves quizá con el temor de que se conozca la raíz, irradicable hasta ahora, de los males educativos, postergando legítimas aspiraciones y garantizando el subdesarrollo del país.

Quienes nos precedieron en el estudio del tema, algunos lo hacen, por múltiples razones, en forma incompleta, esto es, se quedan en el siglo XIX (Paz Soldán y Leiva), o avanzan hasta el siglo XX (Encinas), otros estudian una sola institución (Peñaloza), o también abarcan toda la historia panorámicamente, dejando importantes vacíos (Robles).

La tarea que nos hemos propuesto en el presente trabajo radica precisamente en indagar dónde están las piezas de esta especie de puzzle para reconstruir y actualizar un tema que no deja de tener vigencia en un momento en que se piensa, a veces vanamente, en la necesidad de darle calidad a la formación de nuestros educandos, no solamente desde el compromiso de los maestros, sino desde la responsabilidad del Estado, de crear instituciones con criterio técnico.

Para el efecto anterior se investiga el tema históricamente, considerando previamente los antecedentes coloniales de la educación, el contexto republicano y el origen histórico de las escuelas normales. Seguimos con la creación de la primera institución superior en los tiempos del libertador San Martín, quien adopta junto con Bolívar, un método novedoso, cuyo origen, propagación y organización explicamos, efectuando un balance. Posteriormente, durante el siglo XIX, se intenta crear y organizar varias escuelas normales, entre ellas la Escuela Normal Central bajo la dirección de un reconocido maestro español, sin resultados positivos, ocasionando fundadas críticas y su consiguiente clausura.

Recién al amanecer el siglo XX, con la fundación de la Escuela Normal de Varones, se inicia prácticamente el funcionamiento de estas instituciones formadoras para maestros primarios y secundarios, esta última en Institutos Pedagógicos. A mediados de aquel siglo se empieza a preparar profesores urbanos y rurales, se efectúa un inventario general de la educación, especialmente de las escuelas normales que luego se encarpeta en el Congreso de República ¿por qué?.

Por los años 60 se registra un número de egresados que sobrepasa los requerimientos nacionales. Esta explosión magisterial da lugar a la fusión y clausura de algunas de ellas, para finalmente transformarlos en los actuales Institutos Superiores Pedagógicos. Concluimos el estudio reseñando la historia de dos instituciones fundamentales, la Escuela Normal de Monterrico y La Cantuta, que hoy siguen funcionando con otro rango y denominación.

El resultado de este trabajo dejo en manos de los experimentados maestros de la Facultad de Educación de quienes espero, previa crítica, su digna acogida. Mi gratitud preferente a las autoridades de la Unidad de Postgrado, al Dr. Juan Rivera Palomino, mi asesor, por brindarme su apoyo académico y su valioso tiempo y a los profesores y estudiantes del Programa de Bachillerato, con quienes he conversado el problema.

1. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1 Justificación.

Luego de haber indagado, seleccionado, acopiado y leído los trabajos arriba citados y muchos otros sobre este inquietante problema he podido percibir que existen suficientes indicios para aproximarnos a reconstruir la historia de nuestra primera institución formadora del magisterio, como son las escuelas normales desde los albores de la República hasta la culminación del siglo XX. En este lapso y a través de distintos momentos históricos-políticos se puede delinear con cierta nitidez los vaivenes cómo se ha venido perfilando a los profesionales de la educación básica. En este recorrido de 162 años (1822-1984) podemos visualizar, sin temor a equivocarnos, y con testimonios irrecusables, por qué el magisterio, no obstante ser matriz de las profesiones, está en una situación que merece más que una reflexión.

No es, como se puede advertir, una descripción que recopila informaciones. Es más que eso, se trata de recoger testimonios y experiencias que parecen escabullirse para confinarse en la mente de algunos privilegiados y no en la conciencia masiva de los que sufren una larga marginación. Ahí están, como un puzzle, que urge que alguien los hilvane para pasar de la micro a la macro historia y tener una visión totalizadora de algo que constituye parte del ser nacional.

Se aspira que este trabajo sea un aporte para el conocimiento diacrónico de escuelas normales que, hasta donde llegan nuestras informaciones, constituye un vacío en nuestra bibliografía que es necesario llenar. Al mismo tiempo los formadores de los profesores de los diversos niveles podrían tener algunos elementos de juicio para afinar sus acciones académicas y vincularlos con el contexto inmediato, aparte de incentivar investigaciones de otras instituciones formadoras, como son las facultades de educación y los institutos.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema General. ¿Cuál es la historia de la primera institución de educación superior que formó al magisterio de educación básica regular durante la etapa de la República, y cuáles fueron los problemas que limitaron el cumplimiento de sus objetivos.

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cuáles fueron las motivaciones para que San Martín organice la primera escuela normal para la formación de preceptores?
- ¿Cómo incidió en la formación docente el contexto político, económico y social en los dos siglos anteriores?
- ¿Hubo formación de los formadores para perfilar a los futuros maestros?
- ¿Cómo se explica la continuidad histórica y los logros alcanzados por la Escuela Normal de Mujeres, en contraste con la de varones?
- ¿Por qué las escuelas normales se convirtieron en institutos pedagógicos?
- ¿Cuáles fueron las razones para establecer escuelas normales urbanas y rurales?
- ¿Qué razones justifican el cierre de estas instituciones en la década del 80 para ser reemplazadas por los institutos superiores pedagógicos?
- Particularmente, cuál es la trayectoria de la Escuela Normal de Mujeres, hoy Instituto Pedagógico Nacional, y la Escuela Normal de Varones, La Cantuta, hoy Universidad Nacional de Educación.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General.

Conocer la historia de las instituciones que participaron en la formación docente durante los siglos XIX y XX y el contexto en que se desarrollaron.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Explicar por qué nace la primera escuela normal, el proceso que experimenta y los factores que contribuyeron a su temprana desaparición.
- Dar cuenta cómo repercute los momentos de crisis y auge de los 2 siglos anteriores en las instituciones educativas.
- Analizar las consecuencias de la improvisación de los formadores en la formación magisterial.
- Conocer las causas por las que las escuelas normales en el siglo XIX cumplieron con ese cometido y tuvieron una vida fugaz.
- Analizar la trayectoria histórica de la congregación Sagrado Corazón, responsable de la organización de la Escuela Normal de Mujeres.
- Qué clase de profesores formaban estas instituciones y por qué fue necesario transformarlo en Institutos Pedagógicos.
- ¿Se justifica el establecimiento de escuelas normales urbanas y rurales a mediados del siglo XX?
- ¿La creación de nuevas escuelas normales estatales y particulares a partir de 1960 obedecían a criterios técnicos?
- ¿Cuáles fueron las importantes transformaciones efectuadas en la formación magisterial en la Escuela Normal de Varones, dirigida por Walter Peñaloza?

1.4 Fundamentación y formulación de la hipótesis

La investigación que se efectúa es cualitativa y en este tipo de estudio generalmente no se formula hipótesis, tal como ocurre en la investigación cuantitativa, porque no puede presuponer algo que recién se va explorar. Su alcance es descriptivo o exploratorio porque describe el fenómeno y lo pone de manifiesto con gran variedad de información, triangula diferentes tipos de datos hallados en archivos, documentos y autores con el fin de ofrecer credibilidad.

Esta clase de investigación surge en la década del 70 en varios países de Europa y América Latina con el propósito de mejorar la calidad de la educación y estudiar y resolver los problemas que la afectan. De este modo se intenta cambiar la concepción convencional para incorporar al análisis de aspectos relacionados con los comportamientos de los individuos en sus relaciones sociales y de sus interacciones en el contexto en que se desarrollan. Hace énfasis en la calidad antes que en la cantidad, pero no implica la exclusión de los datos cuantitativos. Consiguientemente el estudio se inicia y se desarrolla formulando preguntas que proporciona una idea del fenómeno.

Las bases filosóficas que fundamentan la corriente del paradigma cualitativo se remonta a los planteamientos de tres filósofos : a Nietzsche que considera que el hombre moderno es apariencia, lo que representa no es visible y se oculta tras la representación; a Heidegger que resalta el proceso hermenéutico del conocimiento y sostiene que el ser humano es un ser interpretativo; por último se apoya en Husserl quien plantea que el método de aprehender epistemológicamente el conocimiento está relacionado con las características y estructuras de dicho conocimiento.(Martínez, 1999), principalmente por la investigación histórica.

Este enfoque en esencia es holista y molar, esto es, vasto, amplio y permite ver, descubrir y comprender las realidades como formas totales, estructuradas y complejas, como fenómenos interconectados que se integran y adquieren sentido por sus relaciones e influencia recíproca.

1.5. Identificación y clasificación de variables.

Si la investigación cualitativa no tiene hipótesis consiguientemente no tiene variables que identificar ni clasificar, solo puede estimarse cualitativamente porque no expresa cantidad ni magnitud para analizar los datos que se recogen , más bien tiene su propia significatividad. En este sentido estudia la

coherencia interna de los textos escritos, la relación entre el hecho y el contexto, y los interpreta en el marco de la temporalidad, esto es, si ocurre un determinado hecho educativo este se explica por el momento histórico en que acontece, lo que no es lo mismo a lo largo del período republicano.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

OSCAR MIRO QUESADA en la obra *Formación del Profesorado de enseñanza secundaria* (1908), resume su pensamiento en los siguientes puntos:

- a. Considera la educación como un problema sociológico que determina el progreso individual y colectivo y hay que abordarlo interconectadamente desde el punto de vista filosófico y práctico. El primero es el problema de la ciencia de la educación y el segundo es el arte porque establece el mejor modo de llevar a la práctica la ciencia educativa.
- b. Prioriza estudiar el problema práctico y se pregunta ¿Qué se necesita para educar bien a los educandos? Responde: Métodos, de acuerdo a las necesidades psicosociales de los sujetos y buenos profesores capaces de aplicar esos métodos.
- c. Propone la formación de profesores de secundaria teniendo en cuenta que ya existen escuelas normales para los profesores de primaria. No quiere decir que los gobiernos han descuidado el problema, lo han hecho, pero desde el punto de vista teórico y reglamentario, olvidándose del profesor, verdadero agente de la educación.
- d. Propone, como reacción a esta tendencia programista, la formación de un personal docente científicamente preparado para garantizar la buena y eficaz enseñanza. Para el efecto cree que es bueno estudiar la formación de los profesores de los países civilizados de Europa y algunos de América, analizando esas realidades y recogiendo algunas ideas.
- e. Basado en lo anterior advierte tres problemas en la formación del magisterio secundario:
 - La entidad que debe hacerse cargo es el Estado, como representante del interés colectivo que debe otorgar el título solo a las personas capaces. No puede confiarse esta misión a institutos particulares, como en otros países adelantados, porque aquí no existe el hábito del cumplimiento del

deber, no se dispone de recursos económicos, ni se ha desarrollado la conciencia colectiva.

- La institución que debe asumir esta formación es el sistema universitario, tendencia dominante en la época. Se explica ello porque solo las universidades son capaces de prepararlo filosófica y críticamente, además de infundirle un ideal superior y neutralizar el dogmatismo pedagógico. Pensar un seminario o instituto sería invertir cuantiosas sumas de dinero.
- Por último, los estudios que debe hacer el futuro maestro secundario puede resolverse mediante cursos teóricos y prácticos al mismo tiempo (Paralelismo) o primero hacer estudios teóricos y después práctico (Posteriorismo) para ello es preciso que exista una escuela de aplicación para que los candidatos ejerciten los métodos aprendidos. Ese plantel puede ser el colegio de Guadalupe, especie de clínica para el estudiante de medicina.

JOSÉ ANTONIO ENCINAS en Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú (1932), entre otras cosas concluye:

a. Desde la independencia hasta principios del siglo XX no hubo en nuestro país “un magisterio científicamente preparado y consiguientemente reinaba el empirismo en la enseñanza” y por este hecho no podía plantear los problemas biológicos, psicológicos e históricos relacionado con la educación. Sin embargo en Lima funcionaba la Escuela Normal de Mujeres dirigida por una congregación religiosa que suponía que “educar es rezar y que enseñar es predicar”.

b. Recién con la creación de la Escuela Normal de Varones, transformada después en Instituto Pedagógico, se intenta preparar al educador más que al tradicional maestro de escuela. Para ello fue necesario mejorar el método y la técnica preceptoral, redactar un nuevo plan de estudios abarcando cursos nuevos, por primera vez el Perú.

c. Critica el error de dar una menor preparación a los maestros de primaria en relación a los de secundaria, cuando la verdad es que la tarea de enseñar a leer y escribir exige una sólida preparación de psicología y ciencias conexas y no solamente ellos sino los maestros de todos los niveles, incluso los que desempeñan altos cargos en la administración escolar.

d. La intromisión de políticos reaccionarios, caciques locales y gente de la iglesia perjudicaron la preparación de los normalistas, imponiendo en la docencia a elementos ajenos al sector y estructurando un plan de acuerdo a las circunstancias políticas, abdicando los verdaderos intereses del país.

e. Administrativamente se descubre también un abandono organizativo, esto es no posee un escalafón de maestros capaces de clasificarlos y darles la oportunidad de ascender con un sueldo cada vez mayor. Lo mismo se puede decir cuando tuvieron la responsabilidad de autorizar la circulación de textos de enseñanza redactados ignorando los principios de la didáctica. Igual sucede con la dotación de los cargos con personas ajenas al problema que no sirven a los propósitos del mejoramiento educativo.

f. El mal de la educación se encuentra en la dirección de enseñanza que no supo, como era su deber, apoyar por espacio de 25 años a la labor de los normalistas.

WALTER PEÑALOZA autor de La Cantuta. Una experiencia en educación (1989) en esencia aborda tres aspectos: La situación de la Escuela Normal, las innovaciones realizadas y el paulatino desmontaje de los logros alcanzados.

Cuando Peñaloza asume el cargo de director la formación del futuro educador era discriminatoria. Todos los que aspiraban a ser maestros de primaria eran tratados con soberbia por sus colegas de secundaria, los primeros estudiaban en la Escuela Normal Urbana y los segundos en la Escuela Normal Superior, los de primaria estudiaban las distintas materias en forma simple, esquemática, en tanto que los de secundaria debían tener conocimientos más profundos; al término de los estudios unos recibían el título de Normalistas y los otros el de Profesores. Los sueldos también eran diferenciados. Si los maestros de primaria deseaban continuar estudios en la universidad tenían que dar exámenes de ingreso, lo que no ocurría con el de secundaria, estos últimos, incluso, tenían la posibilidad de ser doctores. Estas diferencias eran más extremadas en muchos países de Latinoamérica, salvo algunos.

Las diferencias anteriores fueron superadas no sin poco resistencia, estableciéndose una nueva concepción educativa llamada a cimentar una formación más sólida e integral. En adelante tanto el profesor de primaria como el de secundaria recibirían primero una formación general con estructura diagonal, es decir en todo el proceso educativo, interactuando con asignaturas profesionales y generales. Luego se continuaba con cursos específicos, de acuerdo a las ramas, primaria, secundaria y técnica. No dejó de prestarse particular atención a la práctica docente realizada gradualmente en forma discontinua e intensiva. Un aspecto realmente transformador fue también la implantación de actividades culturales para potenciar el esfuerzo educativo. En materia evaluativa se llegaron a abolir los exámenes finales que eran decisivos para la aprobación. Se suprimió asimismo la tesis por una práctica severa. Por último un aspecto que llama la atención es la selección de alumnos talentosos, escondidos en los grupos menos afortunados económicamente, de cada uno de los departamentos, efectuándose exámenes antes que la llevaran a cabo las universidades.

Todos estos logros fueron desmontándose paulatinamente desde 1951, conservándose solo las prácticas profesionales de modo restringido y en menor grado las actividades culturales y consejería.

ALFONSO PAZ SOLDAN en su tesis Historia de las Escuelas Normales del Perú (1947) nos da una mirada retrospectiva a los orígenes y desarrollo de estas instituciones desde su concepción en los tiempos de San Martín hasta la creación de la Escuela Normal de Mujeres, hoy Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico.

En el primer capítulo reseña el estado de la educación desde el gobierno del Protectorado hasta la Confederación Perú- Boliviana. Inicia con la fundación de la primera escuela normal ideada por San Martín y desarrollada por los ministros Marquez de Torre Tagle y Bernardo Monteagudo. Menciona a su primer director protestante, quien adopta el método lancasteriano, tan en boga en Europa y Estados Unidos. Continúa con las acciones educativas de Bolívar que se esfuerza por difundir la instrucción pública. Termina esta parte con el gobierno de Santa Cruz que convierte la escuela normal de varones en Escuela Central Lancasteriana del Perú y creando la primera escuela normal de mujeres, denominada Escuela Central Lancasteriana de La Concepción, más 2 escuelas de este nivel en Desamparados y Monserrat.

En el segundo capítulo hace un recuento de la educación normal durante los gobiernos de Castilla y Echenique. Refiere las reformas del sector especialmente en el periodo del primer presidente, donde se introduce por primera vez en el Perú un ordenamiento en cuanto se refiere a los niveles. Preferentemente se preocupa porque los profesores de esta institución sean seleccionados en exámenes rigurosos, así mismo nombra una comisión para redactar el Plan General de Instrucción Pública, donde se estipula que en la capital de la república debía haber una escuela normal central, lo mismo que en las capitales departamentales. Su sucesor Echenique, mediante su Ministro

Plenipotenciario logra contratar a 3 profesores españoles para la Escuela, el mismo que presenta un interesante programa de organización de influencia roussoniana. Del mismo modo, establece en el régimen interior de la escuela, que el aspirante a maestro debe seguir un proceso determinado de selección. Concluye esta parte con el alejamiento del director Francisco Merino Ballesteros y las acciones emprendidas por otros directores, principalmente en lo referente a redacción del reglamento y las materias a enseñarse.

En el tercer capítulo se hace notar los desórdenes que empezaron a afectar a la administración, la disciplina y la enseñanza en la escuela. Como alternativa se crean Escuelas Modelos, o pequeñas escuelas normales, en las capitales de los departamentos, prescribiendo la enseñanza de la pedagogía teórica y práctica a cargo de los alumnos de la escuela normal central. Por estos años, Simeón Tejada, Secretario de Estado en el Despacho de Justicia, Instrucción Pública, Culto y Beneficencia emite un extenso informe acerca de los defectos capitales por lo que atraviesa la escuela normal, entre ellos el Plan de Estudios, la selección de profesores, calidad de alumnos, la disciplina y la parte económica. Propone como remedio una serie de medidas, como la creación de escuelas normales sucursales de la Central en todas las capitales departamentales y la redacción de un reglamento que mejore los anteriores. La duración de este modelo fue efímero.

En el último capítulo el tesista expresa que mientras la escuela Central de varones se debatía vanamente para subsistir, surge la Escuela Normal de Mujeres en 1876, durante el gobierno de Manuel Pardo dirigidas por las hermanas del Sagrado Corazón, cuya trayectoria es halagadora, sin embargo se le pretende recrear mediante un proyecto de ley presentado ante el Congreso y después de una investigación se declaró improcedente la pretendida reorganización.

ELMER ROBLES ORTIZ. Las primeras Escuelas Normales en el Perú (2004) Estudia en forma breve la historia de la primera institución formadora del magisterio peruano, desde 1822 hasta 1970, año en que empezó a ser clausurada por el exceso de profesores desocupados. Su función precede a la fundación de la primera Facultad de Educación de la Universidad de San Marcos, aunque esta se destina a la preparación de profesores de Secundaria en tanto que aquella se dedica preferentemente a los maestros de primaria.

Inicia con la formación de la primera escuela normal en 1822 por decreto promulgado por el Supremo Delegado don José Bernardo de Tagle y Portocarrero que se encargó del gobierno en el momento en que San Martín se encontraba viajando a Guayaquil para conferenciar con Bolívar. La intención es asegurar la independencia recientemente proclamada con la educación pública, adoptando el método lancasteriano que obtenía éxito en Europa y se extendía por otros países de América Latina. Relata ligeramente la vida del primer director y del Supremo Delegado.

Esta primera institución tuvo una vida muy corta por las luchas políticas de entonces y la precariedad de nuestra economía. No obstante, Bolívar, siguiendo la obra de su antecesor funda nuevas escuelas normales en todos los departamentos del Perú, que en verdad no llegaron a funcionar. Los siguientes gobernantes, conscientes de la importancia de la educación, intentaron crear otras escuelas superiores, con resultados similares. Aun a mediados del siglo XIX el gobierno de Echenique trató de organizarla con la dirección de un maestro español pero los desencuentros entre este y las autoridades peruanas hicieron naufragar tan nobles deseos.

En 1876 el primer gobierno civil de la república crea, entre otras instituciones importantes, la Escuela Normal de Mujeres a cargo de las religiosas francesas del Sagrado Corazón, donde empiezan a estudiar 16

alumnas procedentes de las distintas provincias del Perú. Es la única escuela normal que logró llevar una vida regular a través de toda la historia.

Al empezar el siglo XIX después de tantas esperanzas fallidas la carrera magisterial ingresa a una nueva etapa con la fundación en la capital de la república en 1905, de una escuela normal de varones destinada a preparar preceptores de enseñanza primaria. Sus primeros directores fueron renombrados educadores de la talla de Isidoro Poiry, J.A. Mac Night y Agustín T. Whilar, quienes aunque tuvieron ideales distintos lograron excelentes promociones que se esparcieron por todo el Perú, siendo el más recordado y admirado José Antonio Encinas.

Durante el gobierno de Leguía las escuelas normales se transformaron en institutos pedagógicos que tenía como intención formar profesores de secundaria, y no solo de primaria como se venía haciendo. De este modo la Escuela Normal de Mujeres se transforma en Instituto Pedagógico de Mujeres (1928) y la Escuela Normal de Varones en Instituto Pedagógico Nacional. Sin embargo la crisis económica de 1929 y las revueltas estudiantiles alentadas por el grito reformista universitario determinaron la clausura de estas escuelas hasta 1930.

En 1939, gobierno de Manuel Prado, se reaberturan los institutos clausurados y mediante la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 se creó la Dirección de Educación Normal para promover la formación de la educación infantil, primaria y secundaria. Los profesores de escuelas ubicadas en la sierra debían conocer el quechua.

En 1950 se aprueba el Plan de Educación Nacional donde surgen dos clases de escuelas normales, la rurales y urbanas, distribuidas en el norte, centro y sur del país. Algunas de ellas eran administradas por el Ministerio de

Educación y otras por congregaciones religiosas, pero todas sostenidas por el presupuesto general de la república.

En la década del 50 se establece la Escuela Normal Central del Perú, La Cantuta, en el distrito limeño de Chosica, con ayuda técnica y económica del Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación, dedicada a formar normalistas de primaria, secundaria y técnica, inaugurada en 1953. La educación estuvo a cargo del notable filósofo y educador Walter Peñaloza. En 1955 se convierte en Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle, con rango universitario y autonomía académica y administrativa. En 1965 se crea la Universidad Nacional de Educación.

Finaliza este ensayo señalando que en la década de 1960 proliferan las escuelas normales tanto estatales como privadas, empezando a ser clausurada por el gobierno militar a partir de 1970.

LOURDES LEIVA VIACAVA, MARGARITA GUERRA MARTINIERE.

Historia de la Educación Peruana de la República (1821-1876). En el capítulo VI de su obra reseña la historia de las escuelas normales desde la llegada del libertador argentino hasta el primer gobierno civil de Manuel Pardo.

En ese lapso hace referencia a la creación de la primera escuela normal de varones el 06 de julio de 1822 teniendo como director al inglés Diego Thompson y como colaborador al sacerdote José Francisco Navarrete. El contexto político y económico no favoreció su desarrollo y se clausuró luego de 2 años de funcionamiento. Bolívar continuó con el plan de San Martín disponiendo se establezca una escuela normal en cada capital de departamento. Los fondos para estas instituciones los fijarían los prefectos en coordinación con las municipalidades. Años después el presidente Santa Cruz decretó que estas escuelas sean tanto para varones como para mujeres.

En 1845 se reiteró la necesidad de establecer una escuela normal central en Lima y en la capital de los departamentos, debiendo contratar, años después profesores extranjeros entre ellos a Francisco Merino Ballesteros, Inspector General de Educación Primaria en España. Como la inauguración estuvo prevista para 1858 Merino Ballesteros no asistió por no aceptar ciertas disposiciones y negarse a depender de la Dirección General de Estudios del Ministerio, por lo que se le canceló su contrato nombrando en su reemplazo a Miguel Estorch.

Los profesores que debía laborar en la escuela debían reunir ciertos requisitos, como tener de 16 a 20 años, físicamente fuertes, ser soltero, cristiano y tener conocimientos de doctrina cristiana, lectura, escritura y aritmética.

Se dio importancia a los textos, aulas adecuadas, profesores versados en metodologías y sistemas de enseñanza y buen nivel académico de los alumnos. Al finalizar el año, el director debía presentar una memoria sugiriendo algunas reformas para su mejoramiento.

Un viajero alemán comentaba que sus aulas eran cómodas y elegantes, poseía un pequeño museo de ciencias naturales, pero la biblioteca extrañamente exhibía libros de instrucción en alemán, además lejos de que los prefectos envíen a los hijos destacados de padres pobres, los substituyen por personas acomodadas y relacionadas. De otro lado daba la impresión de que se trataba de una escuela primaria, y los alumnos disminuían, por lo que se suprimió en 1869.

Esta escuela llegó a tener un reglamento aprobado por el supremo gobierno y constaba de 4 secciones: de la organización, de la enseñanza, de los alumnos y de lo económico.

2.2. Bases Teóricas o Teoría Sustantiva

Revisando la bibliografía en las bibliotecas de la Universidad de San Marcos, en otras instituciones superiores y repositorios se logró detectar que existen trabajos, como los citados anteriormente, intentos que no pueden prescindirse y que requieren continuación y concatenación.

A estos antecedentes se añaden estudios afines, estrechamente relacionados con el presente estudio, aunque en otro nivel, como las de Aurora Marrou Roldán (2006) referido a la formación de maestros secundarios en la Facultad de Educación de San Marcos y Luis Piscocoya Hermosa (2004), con los Institutos Superiores Pedagógicos, que actualmente se van clausurando. No faltan autores que publican obras sobre la historia de la educación en el Perú que citan escuetamente la creación de escuelas normales en el país, desde su creación hasta su extinción a mediados del siglo XX.

2.2.1 Historia: pasado, presente y futuro

La historia, al decir del historiador inglés Erick Hobsbawm (1998), es pasado, presente y futuro, entre ellos hay unidad y continuidad y no podemos prescindirlos porque son dimensiones permanentes de la conciencia humana, un componente indispensable de las instituciones, valores y demás elementos constitutivos de la sociedad humana. Veamos analíticamente.

El **pasado** en la historia de las sociedades forma parte del presente de diversas maneras: se copia o reproduce con la máxima fidelidad, es modelo de referencia o se rechaza sistemáticamente.

En el primer caso es un proceso gradual en lo demográfico, tecnológico, ideológico o de otro tipo, como es el caso de la conversión al catolicismo de los indios tras la conquista española de América, adaptándose a sus ritos

ancestrales. En el segundo caso el pasado no es el patrón del presente, a lo más es un modelo de referencia, un intento de rescatar algunos elementos de la sociedad anterior, esto se constata en la acción de Zapata de retornar a la sociedad campesina de 40 años atrás con el objetivo de borrar la dictadura de Porfirio Díaz. Lo que se consiguió no fue la deseada reconstrucción, se fue más allá, se hizo una revolución social sin precedentes histórico conocido. Por último el pasado se rechaza sistemáticamente cuando se advierte que la innovación es inevitable desde el punto de vista de su utilidad social, como ocurre con los avances tecnológicos, sobre todo en los dos últimos siglos. Como se ve “estamos inmersos en el pasado, como el pez en el agua, y no podemos escapar de él”.

Por otro lado el **presente** no puede dejar de compararse con el pasado y aprender de él porque allí encuentra nuestra “experiencia y los historiadores son el banco de memoria de esa experiencia, allí está su materia prima”. Gracias a ella podemos saber cómo debe funcionar la sociedad, ahí está el modelo de referencia del presente y del futuro, es como una especie de código genético para reproducir a sus sucesores y ordenar sus relaciones, es un precedente que es necesario reinterpretar para adaptarse a las nuevas circunstancias. Es el caso de las comunidades andinas que utilizan el dominio de los linderos de las tierras desde el siglo XVI y esta posesión se convierte en ley en el presente.

Otra función de la historia es cuando el presente no funciona, el pasado nos da el modelo para reconstruirlo de un modo satisfactorio. Entonces se suele hablar de los “viejos tiempos” como una nostalgia que se invoca en los nuevos tiempos. Esta vuelta al pasado es como una reconstrucción indispensable, como ocurrió en la antigüedad clásica, después de haber permanecido olvidado tras muchos siglos, eso es lo que se llama Renacimiento.

En gran parte del mundo la historia o la experiencia, a pesar del aporte de las nuevas generaciones, sigue funcionando del mismo modo que lo que hacía en tiempos pretéritos. Tal es el caso del Líbano. Transcurrido siglo y media la circunstancia y los protagonistas siguen siendo las minorías religiosas y los libros de historia sirven de guía en la vida política contemporánea. Ni aun el cientificismo y la manipulación tecnológica pueden variar la experiencia histórica. Un ejemplo de tipo económico lo confirma: los períodos de expansión y prosperidad de 20 o 30 años se alternan con períodos de dificultades económicas de igual duración, como sucedió en los años 70 al 90.

Pero dejemos la experiencia histórica para ir a sociedades contemporáneas que carecen de precedentes, como la sociedad estadounidense donde se registran constantes y rápidas transformaciones revolucionarias. Es que el análisis de la evolución histórica no es para predecir el futuro, la historia no es una escatología, a lo más puede mostrarnos los cambios sufridos durante los últimos siglos o el progreso universal continuo en base a la capacidad del hombre para controlar las fuerzas de la naturaleza. La tarea de los historiadores es hacer notar estas semejanzas y diferencias. Si se dan las primeras y se advierten los peligros a veces no se aprende de la historia y si suceden los segundos se desemboca en actos irracionales.

Por último, la historia no puede dejar de estudiar las **tendencias sociales** o la dirección de la evolución de la sociedad a partir de los acontecimientos pasados de donde los historiadores ingeniosamente pueden inferir respuestas indirectas para tratar de prever o afrontar cualquier circunstancia cotidiana o de la política pública. Esto significa la posibilidad de predecir hasta cierto punto, no como hacen los climatólogos, porque no se puede verificar sus predicciones sino solo las tendencias mediante, por ejemplo, análisis de trayectoria, como el futuro del gobierno de Margaret Thatcher, o la división de Alemania en 1945, también la revolución rusa de 1917, basado en el análisis estructural de la sociedad y sus instituciones que hacía suponer que era

difícil que el gobierno zarista pudiera superar sus debilidades y contradicciones internas para instaurar un socialismo liderado por una minoría bolchevique, que además en el momento crucial, estaba preparado para tomar el poder. “Aquí la previsión y la visión posterior fue crucial”, como anota el autor que sintetizamos. Estas previsiones no asignan escala de tiempo determinado, se sabe su probabilidad pero no se sabe cuándo. Era posible en 1840 que Estados Unidos y U.R.S.S serían potencias mundiales debido a su extensión y recursos, pero no se sabía cuándo. Sólo los economistas y demógrafos se basan en una periodicidad regular. Los historiadores únicamente proporcionan orientación a quien enfrenta el futuro, nos informan de dónde venimos y a dónde vamos, nos gusten o no sus resultados

2.2.2 Para qué estudiar historia

El historiador Manuel Burga (1993) considera importante conocer la historia del Perú por las siguientes consideraciones:

1º. Para conocer el presente. Los historiadores Croce y Carr, comenta el citado autor, nos traen ideas complementarias al respecto: somos productos del pasado, estamos viviendo sumergidos en el pasado y solamente podemos entender plenamente el presente recurriendo al pasado. Es que la historia tal como lo entendemos hoy día es un proceso irreversible cuyo rumbo es necesario descubrir mediante la reflexión intelectual, el diálogo urgente, como lo asevera Croce y Febvre, desde el presente para el futuro. Buenos ejemplos son en este caso en los tiempos coloniales los Comentarios Reales del Inca Garcilaso de la Vega (1609) y La Nueva Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma (1614). Lo mismo se repite, luego de la Guerra del Pacífico, con Mariano Felipe Paz Soldán y Manuel González Prada, quienes no recurren al mito y a la religión como en los anteriores autores sino a la moral, a la razón y a las cosas materiales. Igual sucede con Mariátegui en la segunda década del siglo XX cuando denuncia las injusticias en el país para proponer después la fundación de una nueva nación, no es otra la actitud de los historiadores de los

años 70 cuando se intenta escribir la historia del campesino andino para restituir la identidad de estas colectividades mayoritarias.

2º. Para ser objetivos. El siglo XX, según Carr, es el siglo del triunfo de la historia porque como en ninguna otra época hemos atesorado una rica memoria que nos permite tener un conocimiento más objetivo de la historia humana. Gracias a ella, nos dice Raymond Aron, tenemos una mejor imagen de la mayoría de las civilizaciones anteriores. Así desde Vico (1725) se tiene una idea más exacta del ascenso del hombre desde el salvajismo. En el Perú en las últimas décadas del siglo anterior, merced al estudio de peruanos y extranjeros estamos en mejores condiciones de apreciar el alto desarrollo alcanzado por los incas y la acción perturbadora de la conquista española, como el catastrófico descenso de la población nativa. También se conoce que el tributo indígena de los tiempos coloniales fue abolido en 1854, sin embargo perduró en algunas regiones andinas como muestra de la prolongación tardía del colonialismo. Asimismo el sistema que parece alcanzar su apogeo durante la “República Aristocrática” empieza a desmoronarse con la Patria Nueva de Leguía para concluir con los gamonales tradicionales e iniciar la modernización capitalista con presencia de nuevos partidos políticos que reclaman una mayor correspondencia entre el Perú real y formal. Estos y otros hechos inevitables nos conducen a la historia actual que se mira con mayor desapasionamiento por la lejanía cronológica que nos separa. Esta objetividad nos impulsa a reconocer las terribles consecuencias de la conquista, del sistema colonial, la ineficacia del sistema republicano en el siglo XIX y otros hechos irracionales, desde el punto de vista político y económico, en beneficio de pequeñas elites sociales y al servicio de intereses metropolitanos. Esta comprensión nos posibilita anticiparnos al futuro y comprometernos mejor con él.

3º. Para criticar, superar y construir una historia nacional. Cuando hablamos de nación estamos aludiendo, como lo quiere Michelet y Renan, a la esencia o el alma de los pueblos que están constituidos por sus intereses, sus

afinidades y disparidades que se cimientan a lo largo del tiempo. Esto quiere decir que en las últimas décadas se han estructurado por lo menos dos tipos de historia: una nacional y otra particular, una que pudiera servir para un proyecto nacional y la otra, como especie de contrahistoria de ella, tratando de llenar las omisiones de la primera, aquella como memoria de las elites y ésta de los olvidados. Nos referimos a la Historia de la República del Perú de Basadre y las escritas sobre la etnohistoria, el campesinado y las minorías étnicas. Es que la historia, como afirma Carr, “. responde al carácter de la sociedad de donde surge”. En buena cuenta lo que aquí se percibe es la carencia de una historia nacional y sus constructores. Entonces lo que se quiere es una historia ligada, más allá de nuestras frustraciones y las oportunidades perdidas, a nuestra situación contemporánea, donde subyace un proyecto colectivo, integrador, que sea posible concretar mediante un diálogo saludable, consciente, inteligente, conveniente para todos, entre lo que fuimos ayer y lo que somos ahora.

2.2.3 Educación Colonial

Martín Carnoy (1980) sostiene que los países latinoamericanos luego de su independencia siguen manteniendo intacto en gran parte, el sistema educativo colonial. Ya no es necesario la presencia de la metrópoli para mantener la dependencia cultural, basta relacionarse con el grupo dependiente de la colonia para imponer el statu quo y seguir colonizando a los educandos para que acepten pasivamente el sistema político y económico. A esa situación colonial Paulo Freire denomina la cultura del silencio que acepta como normal la estructura opresiva donde una clase puede colonizar a otra, los hombres colonizar a las mujeres y así convertir lo irracional en racional.

La interpretación de esta situación puede clasificarse en tres categorías generales: a. Colonización directa inglesa en la India e inglesa y francesa en África Occidental, b. Países latinoamericanos dominados por España y Portugal que después de su liberación burguesa fueron ligados a

Inglaterra y Estados Unidos y c. Colonialismo interno de Estados Unidos y el nuevo “imperialismo del desarrollo” después de la segunda guerra mundial.

En estos tres casos se pueden llegar a conclusiones: a. En el período mercantil del imperialismo europeo del siglo XVI al XVIII la educación escolar formal en la metrópoli y más allá de ella estaba destinada mayormente para los hijos de los aristócratas para que se hicieran profesionales y burócratas, en cambio los pobres y los indígenas recibían instrucción religiosa. En el Perú los caciques se convertían en intermediarios entre el virrey español y los súbditos, b. En el período capitalista a partir del siglo XIX la educación se expandió en las colonias europeas y países latinoamericanos sin industrialización y la escuela contribuía al mantenimiento de las estructuras de clase para evitar el cambio económico y social y c. Luego de la segunda guerra mundial en Estados Unidos frente al rápido crecimiento se asigna a los diversos grupos papeles económicos en el trabajo agrícola y en las fábricas, con la colaboración preponderante de la escuela.

La experiencia anterior se traslada en el Tercer Mundo en los años 60 y 70 para enfrentar a la amenaza del cambio social. Estos métodos son exportados a los países “independientes”, no solo ayer, también ahora y cuanto más compleja se hace la división del trabajo, más se refina la colonización interior y exterior. La vía para concretarlo esta vez son los poderosos grupos económicos y sociales que mediante su legislación, influencia y control de los fondos públicos utilizan a la escuela para sus propios fines

2.2.4 Historiografía

Si la historia es una ciencia que estudia los hechos más saltantes ocurridos en la humanidad quién analiza esta historia escrita y sus distintas tendencias o visiones es el historiador o historiógrafo.

Para el efecto tiene que saber seleccionar, con espíritu imparcial, los documentos y los libros donde se hallan registrados las acciones de los hombres en sus múltiples aspectos.

El historiógrafo o historiador para escribir la historia necesita de fuentes escritas orales y materiales.

Con los datos que nos proporcionan las fuentes se trata de reconstruir la imagen de las sociedades pasadas, y también, según los avances de los últimos tiempos, cómo eran las mentalidades, la religión, el arte y lo étnico, aspectos asimismo valiosos.

Ahora bien, no existe una sola forma de escribir la historia. En el tiempo se conocen cuatro formas historiográficas: Providencialismo, materialismo, positivismo e historia francesa de los Anales.

El providencialismo es una corriente filosófico-religiosa según el cual el desarrollo de la sociedad humana está determinado por la providencia divina, por Dios, quien gobierna los acontecimientos del mundo.

Más adelante se consideró al hombre y no a Dios el hacedor de la historia, pero no cualquier hombre sino a los grandes personajes llamados reyes, generales, caudillos, héroes, etc., cuyas acciones tenían influencia en la colectividad.

Una filosofía contraria a esta concepción individualista es el materialismo histórico que sostiene que las masas populares son las verdaderas creadoras de la historia. Y esa creación la hacen de acuerdo a ciertas condiciones materiales y sociales, esto es, la forma en que los hombres producen los bienes materiales y el lugar que ocupan en la producción.

El positivismo, que pretende superar la propuesta providencialista y materialista, afirma que la historia es la narración y descripción de lo que realmente aconteció en la historia, en sus múltiples manifestaciones. A esta corriente le interesa únicamente cómo ocurrieron los hechos, dejando de lado sus causas, abandonando el problema del por qué.

A su vez la historia positivista aspira a ser reemplazada por la historiografía francesa de los Anales que vincula el pasado para comprender el presente y futuro, con el afán de encontrar una historia global, total, que abarque la complejidad del hecho histórico (económico, social, demográfico, de mentalidades) (Quiroz, 1993: 21).

Esta complejidad en la reconstrucción de la sociedad del pasado dificulta en gran medida que un solo historiador pueda escribir la historia, sin embargo, tomando en cuenta estas experiencias, puede acercarse a la verdad, alejándose de las interpretaciones parciales o tendenciosas.

2.2.5 Diferencias entre La Investigación Cualitativa y Cuantitativa

1. La investigación cualitativa hace registros narrativos de los fenómenos que estudia. No trata de probar ni medir, en tanto que la investigación cuantitativa analiza datos sobre las variables.

2. La investigación cualitativa es exploratoria, inductiva y descriptiva, mientras que la cuantitativa es confirmatoria, inferencial y deductiva.

3. La primera no es generalizable mientras que la segunda si generaliza los resultados de la investigación.

4. La investigación cualitativa hace contextos estructurales y situacionales, en tanto que la otra estudia la asociación entre variables.

5. Es holística, esto es, ve el fenómeno como un todo, lo que no ocurre en la investigación cuantitativa porque es particular.(Pita, 2002: 34)

Ventajas e inconvenientes de los métodos de investigación

1. La investigación cualitativa propende a “comunicarse con” con los sujetos de estudio. La investigación cuantitativa pretende “servirse de” los mismos sujetos.

2. La primera investigación se limita a preguntar y la segunda a responder.

3. El método cualitativo es fuerte en términos de validez interna, pero es débil en validez externa, Ocurre lo contrario en el método cuantitativo.

Como se nota, ambos métodos son partes de la investigación científica y tienen fortalezas y debilidades y pueden interaccionar.

2.3 Glosario de Términos

2.3.1 Currículo

Currículo es una voz que viene del latín “curriculum” y significa “pista circular de atletismo”, castizamente se dice currículum, en singular y currículos en plural. En educación quiere decir “trayecto” que se debe seguir para la propia formación o ciertos estudios para obtener un certificado o un título. A nivel de institución educativa implica un plan necesario que se presenta a los alumnos para su preparación académica durante varios años, constituyendo un instrumento importante para la realización de la concepción de la educación (Peñaloza, 2005: 87).

El uso del término ha estado siempre ligado al desarrollo histórico de la educación y de los distintos modelos de hombre y sociedad.

Así el currículo se entiende como planes y programas si está ligado a la organización de la enseñanza; como conjunto de experiencias de aprendizaje si el alumno es el nuevo protagonista; como conductas a ser logradas si estamos frente al conductismo, como desarrollo cognitivo para la pedagogía del conocimiento, como construcción del conocimiento para la corriente constructivista; como previsiones para el desarrollo integral en sus aspectos cognitivos, afectivos-valorativo y volitivos, para las inteligencias múltiples y la pedagogía histórica crítica y, por último, como práctica social de autoformación social en las últimas décadas del siglo XX.

En efecto, históricamente el vocablo ha venido evolucionando en su significado desde un conjunto de asignaturas (S. XVII), planes y programas en una institución educativa (S.XVII y XIX), aprendizaje, medios para obtener cambios deseables en la conducta de los estudiantes o experiencias que viven los que aprenden significativamente (S. XX).

De acuerdo a lo anterior se puede decir que las características del currículo son 3: aprendizajes antes que asignaturas, si son así cobra mayor importancia el conocimiento mismo pero como este ha venido multiplicándose grandemente se hace necesario adoptar una metodología y por último se plantea como aprendizaje para la vida, según los fines que persigue cada sociedad (Chiroque, 2004: 23).

Por lo que vemos existe una amplia gama de significados que se extiende desde un conjunto de asignaturas hasta un conjunto de experiencias y conocimientos previos. Algunos autores lo conceptúan del siguiente modo:

Gimeno Sacristán (1996, citado por Chiroque:25) entiende como el saber culto y elaborado bajo la formalización de las diferentes asignaturas o repertorio de materias que surgen de la tradición medieval que distribuía el

saber académico en el trivium y en el cadrivium. Esta concepción tan arraigada varía de unos momentos a otros y se concreta en el sílabo o listado de contenidos.

Por su parte la reforma educativa de 1972 plantea aproximadamente como “un conjunto de experiencias de aprendizaje que los sujetos de la educación viven en una sociedad y en un proceso histórico concreto. Esas experiencias han sido previstas con el fin de dinamizar su propio desarrollo integral, como personas y como sociedad organizada” (Chiroque, 2004: 23)

Grundy (1987) cree que el currículo tiene propósitos emancipatorios y por tanto debe entenderse como una praxis que se apoya en principios, tales como una práctica sustentada en la reflexión, dicha práctica no debiera separarse del proceso de realización en las condiciones concretas, opera en un mundo de interacciones entre la enseñanza y el aprendizaje dentro de determinadas condiciones, los alumnos se convierten en activos participantes de la elaboración de su propio saber, de lo que se deduce que la praxis asume el proceso de creación de significado como construcción social, no carente de conflictos.

César Coll nos ofrece la definición constructivista de un currículo escolar: “un proyecto que preside las actividades escolares, precisa las intenciones de dichas actividades y proporciona pautas de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de llevarlos a la práctica” (citado por Huerta (2003:35)

Walter Peñaloza (2005: 305) piensa que el currículo integral no es unilineal, no se halla conformado por solo conocimientos. La concepción de la verdadera educación que realmente hominice, socialice y cultive a los educandos determina que el Currículo Integral esté constituido por varias áreas: conocimiento de formación general, conocimientos de formación profesional,

prácticas profesionales, actividades no cognoscitivas, investigación y orientación y consejería.

2.3.2 Educación

La educación en su más amplia acepción es el desarrollo en cada educando de las capacidades y características propias del ser humano. En otros términos intenta que el hombre sea realmente hombre, es decir, educación es un proceso de hominización, de socialización y de culturización (Peñaloza, 2005: 116).

En efecto, para que el hombre llegue a ser realmente hombre debe alimentarse adecuadamente, cuidar su salud y ejercitarse corporalmente; debe desarrollar sus capacidades psíquicas, paralelamente al desarrollo corporal, esto es, su capacidad de ver debe convertirlo en la habilidad de observar, su capacidad de pensar en habilidad de reflexionar, etc.; debe desarrollar su capacidad lingüística desde el hogar y las instituciones educativas; lograr el equilibrio interior de su cuerpo y espíritu, el término medio entre los extremos del exceso y la deficiencia; afianzar la autonomía personal y el de la libertad; impulsar sus actitudes de análisis y objetividad, tomando posición frente al mundo y las cosas. Así mismo debe propiciar el espíritu crítico para romper la pasividad y la apatía en base a la responsabilidad, la libertad y la autonomía; despertar la percepción de los valores, como la belleza, el bien, la justicia, la verdad para no quedar anclado en el nivel chato, materialista o hedonista que nos aleja de la condición humana; y por último ser creadores de objetos y actos de carácter axiológicos, demiurgos en potencia.

Por otro lado el hombre no puede vivir aislado, por naturaleza es un ser social y allí en la sociedad actúa con otras personas y realiza sus obras. Y esto no es solo una realidad, sino una necesidad para su desarrollo social. El contacto con los otros, empezando por sus progenitores, enriquece y estimula

su vida, psíquica y espiritual. Si no veamos el caso de los orfanatos, barrios marginales y las minorías étnicas segregadas (judíos y anush) y los niños – lobos de la India. Pero no basta la presencia de otros es necesario el amor, igualmente el estímulo para impulsar su curiosidad. La carencia de socialización o su restricción obedece a la situación socioeconómica con perjuicio de los psíquico y biológico.

En tercer lugar, al lado de los dos aspectos señalados, el hombre ha creado un mundo material y espiritual, por eso se dice que vivimos en un estado de cultura, mientras los animales viven en un estado de naturaleza. Apoyándose en esta herencia va creando una cultura de manera exponencial, acelerada, no de manera uniforme sino diferente, sui géneris. Por eso cada grupo puede tener su propio arte, moral, tecnología, normas jurídicas, etc.

Cada generación nace en un mundo cultural, no en un vacío y esta cultura debe ser mantenida, de lo contrario perdería su identidad y tendría que comenzar de cero ¿y cómo conservar la cultura? No es por herencia, es por educación. En este proceso el maestro es el gran mediador, aunque no el único.

Otros autores, como Barrantes (1989), el sociólogo venezolano Albornoz (1977) y Mac Laren (1997) tienen conceptos similares.

2.3.3 Teleología de la Educación.

Teleología según el diccionario filosófico (Rosental, 1980) es una doctrina que estudia los fines. No solo el hombre tiene fines sino todos los fenómenos de la naturaleza tienen principios que presuponen un fin, así el hombre se asigna consecuentemente un determinado fin.

Se puede decir entonces que la educación es una de las acciones más nobles, la culminación de la reflexión filosófica. Y como el ser humano actúa intencionalmente no hay que hacer más intencionado que la educación. Sin embargo como los seres humanos y las sociedades que conforman son distintas, igualmente son diversas sus concepciones educativas y mutan constantemente en el devenir y en el espacio geográfico.

Existen al respecto múltiples casos, así en los tiempos griegos los fines de la educación eran fundamentalmente para el desarrollo integral de ser humano, en la Edad Media los fines de la educación eran para la salvación del alma, preocupados como estaban por la trascendencia del hombre después de la muerte; en la Edad Moderna la educación se orientaba al humanismo en el sentido de revalorar el concepto griego del hombre como unidad de cuerpo y alma; y en nuestros tiempos se postula la educación pragmática, utilitaria, al servicio del desarrollo del capitalismo, en algunas sociedades, y en otras se busca una educación nacionalista, igualitaria, progresista, al servicio de la sociedad, en otros términos en unos países la educación está al servicio de los fines e intereses de la sociedad, al contrario en otros se considera al hombre con un fin en si mismo (Rodríguez, 2003).

2.3.4 Enseñanza

La concepción de enseñanza, de acuerdo a lo que sostiene un tesista (Quispe, 2004: 19), ha venido evolucionando a través del tiempo. Tradicionalmente se consideraba como transmisión de conocimientos de las distintas disciplinas. En cada época de la historia se generan y almacenan conocimientos que van constituyendo el patrimonio de las sucesivas generaciones y es la escuela a través del maestro, la encargada de conservarlos y difundirlos. Esta difusión era meramente verbalista y expositiva, esclavitud de los alumnos y profesores a los textos, insistencia en la memorización de nomenclaturas, fechas, nombres propios, reglas, principios y hechos, exámenes de memoria textual pura (Alvez, 1963: 46).

Para los tecnólogos la enseñanza es la formación de hábitos conductuales con el fin de desarrollar habilidades a efecto de solucionar problemas con eficacia (Taylor, 1949, citado por Quispe: 19).

Según la concepción no directiva la enseñanza es una simple orientación para propiciar el desarrollo humano. Quienes lo critican señalan la no diferenciación socioeconómica en el trabajo docente y la clase de estudiante de la escuela pública o particular.

Los constructivistas piensan que la enseñanza es la asimilación y acomodación de informaciones, previo conflicto cognitivo, que luego transforman su esquemas mentales, sus actitudes y comportamientos.

Los ecologistas comparan la enseñanza como una articulación de experiencias extracurriculares y curriculares, enfatizando el aspecto ambiental y dejando en segundo plano otros aspectos fundamentales, como el trabajo de los educandos.

Por último, la concepción crítica argumenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje es una constante reconstrucción social y cultural lo que significa tomar en consideración los contenidos y los valores para propiciar una sociedad democrática, aparte de promover las distintas formas de vivir, pensar y sentir, incentivando de este modo el pensamiento crítico, la creatividad y la investigación.

2.3.5 Aprendizaje

Al igual que la enseñanza, el aprendizaje ha registrado una evolución a través de los siglos. En épocas pasadas predominaba la noción simplista que aprender era memorizar los textos del manual o las palabras del profesor. Este

concepto propio del siglo XVI no servía a nadie para prepararlo y resolver los complejos problemas de la realidad. Con acierto comentaba Séneca que no debemos aprender para la escuela sino para la vida. En el siglo XVII gracias a Comenio, se tiene un concepto más avanzado. Primero es comprensión reflexiva, luego selección de esta comprensión y finalmente aplicación de la misma. De ahí surge la enseñanza expositiva y explicativa y los ejercicios de aplicación. Actualmente esto no es suficiente para que el alumno aprenda, sirve solo para iniciar el aprendizaje y no para integrarlo (Alvez, 1963: 38).

Recientemente los teóricos afirman que el aprendizaje es la adquisición de conocimientos en forma intelectual o experimental con lo que resuelven problemas determinados en la vida cotidiana. Para ello sigue un proceso de recepción (relación del sujeto con el conocimiento que está fuera de él), elaboración (asimilación a través de diversos procedimientos para su comprensión) y representación (verbalización o ejercicios de aplicación). Esto ocurre en el campo individual, pero se aprende “por y con los otros”, es decir, en forma social. De este modo el ser humano se desarrolla en todas sus potencialidades físicas e intelectivas, también afectivas.

Específicamente los conductistas sostienen que el aprendizaje es “cambio de conducta”, susceptible de ser medido y cuantificado. Los constructivistas, como Piaget, afirman que se aprende por asimilación, acomodación y adaptación de las nuevas informaciones; Vygotsky piensa que el contexto social, cultural e histórico juegan un rol preponderante en el desarrollo del conocimiento y aprendizaje, a través de un proceso extrapsicológico e interpsicológico, esto es, de lo social a lo individual, de lo concreto a lo abstracto. A su turno Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva (Díaz, 1989).

Por último, para Carl Roger, el aprendizaje es un conocimiento con significado y para eso debe ser experimental. Su orientación humanista se puede resumir del modo siguiente: Todo individuo tiene capacidad natural de aprender y esto se produce cuando el tema guarda relación con sus propósitos. Se logra el aprendizaje cuando se actúa en forma activa, con iniciativa y responsabilidad. Al término de este proceso se ejercita una autocrítica.

2.3.6 Evaluación

Quienes estudiaron este tema (Mateo, 2005: 24) nos hacen notar que el término a evolucionado históricamente a través de cuatro “generaciones”. En la primera, llamada “generación de la medida” (1930) los conceptos medición y evaluación eran virtualmente intercambiables y estaban focalizadas a estudiar, darwinianamente, las diferencias individuales y tenían escasa relación con los programas escolares y con el desarrollo del currículo.

En la “segunda generación”, Tyler (1960, citado por Mateo:27), profesor en la universidad de Ohio, vio la necesidad de que el currículo se organice en torno a objetivos que sería la base de la planificación y serviría para guiar a los profesores a fin de que seleccionen materiales, contenidos, procedimientos y preparen los exámenes. Así habría nacido propiamente la evaluación. El nuevo concepto, mucho más dinámico, tenía el propósito de cambiar la conducta de los alumnos y lo que es más importante informar sobre la eficacia del programa educativo y el perfeccionamiento continuo del docente. Sin embargo el desencanto surgió a raíz del fracaso por el lanzamiento del primer satélite soviético, en 1957, que obligó a ejecutar grandes proyectos de desarrollo del plan de estudios con el objeto de mejorar la calidad de los programas escolares. En ese sentido Cronbach opina que la evaluación debe intentar actuar desde el proceso mismo del desarrollo del programa; Glaser cree que es necesario definir cómo medir los objetivos; y Scriven piensa que ésta debe efectuarse intrínseca y extrínsecamente.

La “tercera generación” emerge en base a los trabajos de Cronbach y Scriven, alcanzando una acepción moderna, caracterizada por un momento de multiplicación de modelos que intentaban sistematizar la acción evaluadora, con la que se consolida el ámbito de la investigación evaluativa. En esta época la evaluación centrada en los objetivos va orientándose a la toma de decisiones. Aparece asimismo la dicotomía entre la perspectiva cuantitativa y la cualitativa.

Por último, la “cuarta generación” ocurre a partir de 1990 cuando Guba y Lincoln consideraron que el paradigma que resolvería la multiplicidad existente sería el constructivista-respondente y no puede reducirse a ser definida como un proceso metodológico o técnico. Al contrario se caracterizan por sus cualidades “sociopolíticas, de enseñanza-aprendizaje, continuo, recursivo, emergente, con resultados impredecibles y que crea realidad” (Mateo, 2005: 35). Consiste en un proceso de construcción de valores integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución. Así se llega a propiciar el cambio en profundidad.

Teniendo en cuenta su función, la evaluación es un proceso de evaluación sistemática de carácter integral, orientada al perfeccionamiento de la acción educativa y del sistema educativo en general. En el primer caso, o micro sistema, es un proceso, como lo sostiene Gimeno Sacristán (1992, citado por Chiroque), por medio del que alguna o varias características de un estudiante reciben atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

En el segundo caso, teniendo en cuenta el sistema educativo, o macrosistema, es un proceso integral que permite evaluar todos los factores que intervienen en la acción educativa, es decir, sujetos (educandos, educadores y comunidad), componentes (objetivos, métodos, medios y materiales educativos, contenidos y racionalización del tiempo), procesos

(ejecución de la enseñanza-aprendizaje, planeamiento y/o programación educativa, implementación y el proceso mismo de evaluación) y contexto (factores físicos ambientales, socioeconómico, políticos y culturales). (Cano, 1984: 37).

Por otro lado, si consideramos las etapas de la evaluación a nivel de aula es necesario tener en cuenta sus tres fases (Delgado, 1995: 52). Primero, evaluación inicial, que abarca evaluación de contexto (necesidades educativas, características del educando y medios para la evaluación curricular) y evaluación diagnóstica, que puede ser de entrada (aprendizaje que presenta el educando) y de prerrequisitos (conocimientos o habilidades). Segundo, evaluación de proceso, para acompañar y controlar el aprendizaje del educando a fin de retroalimentarlo, si es necesario. Tercero, evaluación de resultados, al término del curso o de una unidad didáctica para valorar el desarrollo de capacidades a lo largo del proceso educativo.

3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Operacionalización de variables

La investigación cualitativa utiliza aspectos que no pueden cuantificarse porque tienen intrínsecamente su propia significación. Entonces recurre al uso de un lenguaje denotativo que es aquel que demanda precisión, y objetividad ante los hechos o fenómenos. Por eso se debe emplear algunos criterios que conviene poner de relieve, como la fidelidad ante la información recogida, la contextualización de datos de la situación política, económica, social y cultural de la comunidad local, regional y nacional, aislándolo de su entorno natural y restándole potencialidad, asimismo debe ser significativo, mejor dicho, estos datos deben ser interpretados y evaluados imparcialmente teniendo en cuenta todos los aspectos, porque el modelo científico que toma en cuenta “no es de las ciencias naturales clásicas, sino el de la física moderna, que tiene en cuenta la relatividad de Einstein y el principio de incertidumbre de Heinsenberg” (Martínez, 1999).

3.2. Tipificación de la Investigación.

a. Según el tipo de pregunta planteada: Descriptiva, explicativa y retrodictiva. Es descriptiva en tanto aspira a decir cómo es la realidad. Explicativa, porque ya reconoce la realidad y ahora quiere saber por qué es así. Retrodictiva, es decir, cuales fueron las características de las escuelas normales a lo largo de la historia republicana.

b. Según el método de estudio de los factores: Investigación cualitativa. Los factores no pueden cuantificarse. Se le conoce también como etnográficas o comprensivas y recurren normalmente al método hermenéutico para analizar los datos.

c. Según el número de factores: Multifactoriales. Mejor dicho el efecto es ocasionado por dos o más factores independientes que operan sobre la variable dependiente.

d. Según la naturaleza del estudio: Historiográfica, Se interpreta o analiza los datos que se hallan en las fuentes documentales y el lugar o escenario es la biblioteca, hemeroteca o gabinete de trabajo del investigador.

e. Según el tipo de datos que se utiliza: Primarias y secundarias Se recoge los datos de primera fuente y también de las obras escritas por educadores, psicólogos, sociólogos, etc.

f. Según el tiempo de aplicación de los factores: Longitudinal, diacrónica o histórica. Se efectúa a lo largo del tiempo en este caso a través de las distintas etapas de la vida republicana.

En relación a la hipótesis, reviste interés aquella clasificación que reconoce hipótesis descriptivas y explicativas.

En nuestro caso se adopta la hipótesis, como ya dijimos, descriptiva, que aspira a decir cómo es la realidad, el objeto de estudio. En ese sentido enuncia posibles relaciones entre dos o más factores sin que ellas sean necesariamente de causa-efecto.

Por último, en relación al diseño la investigación es no experimental porque se basa en la obtención de la información, tal como se manifiesta en las fuentes historiográficas, sin que el investigador tenga influencia en su comportamiento. Por eso se le denomina ex posfacto (después del hecho). En ese sentido la investigación es longitudinal en su evolución temporal.

3.3 Estrategia para la prueba de hipótesis

La investigación cualitativa, como en el presente, no demandan hipótesis. Consiguientemente las estrategias para conocer la historia de las escuelas normales es diacrónica o histórica porque se efectúa a través de los distintos períodos de la vida republicana, tal como ocurrió por ejemplo a lo largo del siglo XIX, con excepción del período de auge guanero, igual en el siglo XX. con momentos de auge y crisis.

3.4 Población y muestra

La población está formada por todas las escuelas normales creadas en el país desde 1822 hasta su desaparición en 1985 y como este universo es relativamente grande hay necesidad de tener una muestra de tipo no probabilístico, es decir formadas a criterio del investigador, a manera de juicio de expertos, como es el caso de la escuela normal de mujeres de Monterrico y la escuela normal de varones o “Enrique Guzmán y Valle”, ambos accesibles y representativos.

3.5. Instrumentos de recolección de datos

a. Fichas de transcripción textual para reproducir literalmente el concepto de un autor y hacer una posible cita en el estudio. Lleva epígrafe con mayúscula en la parte superior izquierda. En línea aparte va el contenido entrecomillado. Al finalizar, en otra línea, al extremo derecho, el apellido y nombre del autor, en renglón diferente, el título de la obra y en otro renglón el número de página o páginas.

b. Fichas de paráfrasis o resumen para explicar con sus propias palabras, y en forma breve y objetiva, las ideas básicas. Lleva encabezamiento en el extremo superior izquierdo. La palabra resumen aparece en minúscula y

en el extremo superior derecho. Es esquemática. Los datos de la obra son similares a la ficha anterior

c. Fichas bibliográficas para registrar los datos de una obra. Se escriben primero los apellidos y nombres o de la institución. A continuación el título de la obra, edición y pie de imprenta.

d. Fichas hemerográficas para consignar los datos contenidos en una revista, diario u otro tipo de publicaciones. Se diferencia de la ficha bibliográfica cuando los apellidos del autor van en mayúsculas, seguidos por el título entrecomillado. Seguido por el nombre de la ciudad, año de publicación, número, fecha y el número de páginas del artículo.(Barriga, 2005: 167)

3.6. Descripción del proceso de prueba de hipótesis

La hipótesis en el tipo de investigación cualitativa, como ya se mencionó, es descriptiva, en tal sentido para reconstruir la historia de la primera institución formadora del magisterio, como son las escuelas normales, es imperiosa la búsqueda de las fuentes pertinentes donde puedan hallarse informaciones y datos relativos al problema. Luego de detectarlos hay necesidad de seleccionar los textos relevantes, leerlos minuciosamente para extraer lo que más interesa al tema, contrastando con las versiones de otros autores que se ocupan del mismo asunto, para finalmente interpretarlos desapasionadamente y llegar a posibles conclusiones.

Como el problema se estudia en forma longitudinal, es decir a lo largo de la vida republicana, es necesario previamente distinguir los distintos períodos y coyunturas, en cuyos lapsos los contextos, políticos, económicos, sociales y culturales no son permanentes, varían y repercuten en el funcionamiento de las instituciones magisteriales tal cual ocurrió por ejemplo a lo largo del siglo XIX, a

excepción del período del auge guanero, igual en el siglo XX, con momentos de auge y crisis.

4. CONTEXTO POLÍTICO, ECONÓMICO Y SOCIAL DE LAS ESCUELAS NORMALES

4.1 Contexto previo

La colonia en el Perú es una época que abarca desde el arribo de Francisco Pizarro al Tahuantinsuyo, en 1533, hasta la derrota y prisión del último virrey, José de La Serna, en 1824. Se inicia con la sorpresiva captura de Atahualpa en Cajamarca en momentos en que el imperio se hallaba dividido por razones de sucesión e insubordinación interna. En esta coyuntura un minúsculo grupo de españoles modernamente armados, aliado con Huáscar, auxiliados por etnias rivales y yanás liberados empezó a someter y destruir, no sin poca resistencia, a una civilización que apenas tenía un siglo de formación (Espinoza, 1973: 60)

Formalmente el poder metropolitano se asienta con la creación del virreinato en 1542 y se consolida la organización con el gobierno del virrey Toledo. Desde entonces dos dinastías, la de los Habsburgos y Borbones, dirigieron la empresa económica disfrazada como una cruzada católica de conversión de los pueblos nativos.

Quien gobernada estos dominios, directa o indirectamente, era el rey, quien estableció una estructura política especial para administrar sus lejanas posesiones ultramarinas. En los primeros siglos este poder tenía un carácter absoluto, acentuándose mucho más durante las reformas borbónicas. A ello se debe, sostiene Fisher (2000 :34) que la independencia no fue producto del nacionalismo, sino del colapso de la autoridad ibérica en América que permite, no la ruptura, sino la continuidad del orden colonial, durante la nueva época llamada república.

La economía que anteriormente era agraria y autosuficiente sufrió una total deformación orientándose a la minería, propiciando el hambre y la miseria en las masas indígenas y que por este hecho, y otros factores, sufrió una catástrofe demográfica sin precedentes. No era distinta la situación en México,

Colombia, Venezuela y Bolivia, a excepción de Argentina y Uruguay donde la disposición de extensas tierras agrícolas propició la agricultura. De este modo el Perú quedó convertido en un país minero y empezó a formar parte de la economía capitalista mundial en términos desfavorables. Esta política se conoce con el nombre de mercantilismo que descuidó la producción agrícola e industrial en América y España, esta última se convirtió en un puente dorado por donde el oro y la plata pasaron a Europa central.

Por último esta sociedad fue muy compleja y visiblemente jerarquizada. Legalmente estaba dividida en dos repúblicas, la de los españoles y la de los indios, esto es, una sociedad minoritaria, pero dominante y otra mayoritaria, pero dominada, cada una con sus particulares características (Roel, 1970: 304). Además existía un grupo conformado por los esclavos africanos, en mejor situación que las masas nativas. En la primera se incluía a los peninsulares, los criollos y mestizos y en la segunda se hallaban los cobrizos en la que se distinguían: indios nobles (descendientes de los incas y curacas), indios prósperos (artesanos en las ciudades) e indios del común (Del Busto, 2004: 112).

En este contexto esquemático hay que comprender el sistema educativo de la sociedad colonial, y así advertir las persistencias del pasado y el surgimiento de nuevos modelos o formas, tal como lo imaginaron los constructores de la naciente sociedad. En este sentido es pertinente preguntarse cuál es el objetivo del sistema que los españoles transplantaron a América, a través de qué contenidos se concretaron, quiénes fueron sus beneficiarios, quiénes sus agentes fundamentales y cómo se posibilitó este proceso.

a. Objetivo de las instituciones educativas

El objetivo de las instituciones educativas coloniales fue formar un ferviente creyente cristiano con conocimientos indispensables para su buen

desempeño en el aparato estatal y eclesiástico y de ese modo conservar su prestigio, jerarquía social y poder político. Quienes se beneficiaron con este privilegio constituyeron una gran minoría social, esto es, los **descendientes de la clase dominante**: españoles y criollos. Consiguientemente para ser admitidos a los distintos grados de cultura debían acreditar “pureza de sangre” y según las leyes imperantes se excluían a los mestizos, zambos, mulatos y demás castas. Hábilmente se permitió que concurrieran a estos establecimientos los hijos de los caciques y sus familiares para manejar y dominar por medio de ellos a las masas indígenas. Con este propósito funcionaron en Lima y Cuzco el colegio de El Príncipe y el colegio San Francisco de Borja, ambos administrados por los jesuitas, los mejores educadores de la época.

b. Contenidos

La instrucción de la clase dominante se iniciaba con el aprendizaje de las primeras letras a cargo de un profesor particular, en un convento o escuela municipal. Luego ingresaban a los colegios y seminarios donde aprendían cursos de gramática, humanidades y retórica. Aquí se preparaban para ser sacerdotes o funcionarios del Estado. Los que llegaban a la universidad podían estudiar artes, cánones, leyes, medicina y teología y cátedras independientes de latín para repetir mecánicamente pasajes de las obras de Aristóteles, Santo Tomás o alusiones a la mitología (Barreda, 1964: 98). Podían obtener grados y títulos de mayor valor que los obtenidos en los colegios de las órdenes religiosas y de ese modo emular a sus similares de Europa. Las reformas borbónicas que perseguían la modernización del Estado y la sociedad introdujeron en el terreno educativo nuevos planes de estudios y métodos, orientado sobre todo a las ciencias, como sucedió en Lima (San Carlos), Arequipa y Trujillo, gracias a algunos sacerdotes ilustrados.

Una muestra excepcional en la preparación de la juventud de la clase dominante la cumple la orden de los jesuitas que “habían logrado dominar la enseñanza pública de la colonia” (Salazar,1967:22) en el colegio San Martín. En sus filas militaban brillantes maestros, autores de obras importantes, cuya relación la trae el filósofo que citamos, dentro de los que podemos destacar al cusqueño predicador y ensayista, Fray Juan Espinoza Medrano (1632-1688), admirador del poeta español Góngora y al teólogo Diego de Avendaño (1594-1688) enemigo de la esclavitud de los aborígenes y defensor de su humanidad, en su libro *Thesaurus Indicus*. En el colegio se preparaban, según el historiador Vargas Ugarte (1963: 218) a los hijos legítimos y de cuya institución egresaron 82 títulos de Castilla, 20 militares de alta graduación, 9 consejeros reales, 9 arzobispos, 41 obispos, 136 oidores y fiscales de las reales audiencias, 3 predicadores de reyes, 17 asesores de virreyes, 3 académicos de la Real Historia, uno de la Academia de Lengua, uno de San Fernando, 40 rectores de la Universidad de San Marcos, 16 rectores del colegio San Martín, 38 del colegio San Felipe y San Marcos, 139 catedráticos de todas las facultades, 108 escritores, 71 alcaldes ordinarios, 44 varones en santidad eminentes y 39 prelados de órdenes religiosas.

Las materias que estudiaban en el colegio de caciques, según consta en sus constituciones, fueron religión y buena policía. En la primera área se aprendía todo lo relacionado con la religión católica, utilizando como medios auxiliares representaciones teatrales de pasajes del Antiguo Testamento, la música y el canto que tanto agradaban a los naturales, procesiones, novenas, incienso, etc. En la segunda área se impartían rudimentos de gramática castellana, aritmética elemental, latín para ayudar en la misa o para cantar en los templos y en las procesiones; retórica y práctica de ejecución de composición y declamación de comedias y oraciones públicas, usos y costumbres para vivir “decentemente” alimentándose y vistiéndose a la manera española. Como medios auxiliares emplearon cartillas para leer catecismos y breviarios escritos en español y quechua (Galdo, 1970: 47).

Si los sectores citados anteriormente merecieron la atención en los hogares nobles a cargo de maestros contratados o en los colegios máximos regentados por el Estado, en cambio hubo **despreocupación por la instrucción de las masas** indígenas, los mestizos y otras castas. El objetivo con los indios de las zonas urbanas y rurales era convertirlos al cristianismo, crear conciencia de subordinación, assimilarlos a la cultura europea y utilizarlos como mano de obra en la explotación minera y trabajos agropecuarios, aunque se cumplió medianamente en el primer caso y plenamente en este último aspecto. Efectivamente la población indígena fue evangelizada para cumplir con el objetivo de la conquista. La mayor parte de ellos fueron objeto de educación mediante la catequesis en los conventos, parroquias y en las misiones. En esta tarea enfrentó dificultades frente al idioma y al arraigo idolátrico nativo. Facilitó esta tarea el establecimiento de las reducciones y la fundación de ciudades. En estos lugares accesibles se construyeron iglesias y en las localidades alejadas y difíciles se mandaron levantar capillas, con altares modestos.

El adoctrinamiento consistía en explicaciones breves pero difíciles de comprender por los niños. Se les enseñaba el padre nuestro, el credo, los artículos de la fe, los mandamientos de la ley de Dios, los mandamientos de la iglesia, los sacramentos, la obra de misericordia, las virtudes, los pecados capitales, el ave María y la salve.

La conversión tuvo en cuenta la manera de ser de los conquistados. En este sentido se emplearon como **medios o procedimientos** los sermones dominicales en las iglesias, el coro en la plaza pública; las procesiones aprovechando la inclinación de los naturales por la magnificencia y la pompa; la música para las diversiones, para interpretar las canciones nativas que les hiciera evocar su pasada grandeza o las representaciones escénicas donde demostraban habilidad para imitar y aprender (Garcilaso, 1959:127).

Las misiones fueron instituciones nacidas por iniciativas de las órdenes religiosas para emprender la evangelización en poblaciones de la selva, región que, ayer como hoy, presenta dificultades y obstáculos sin nombre, que solo es posible superar con espíritu sobrehumano. Los primeros contactos se entablaron con los curacas gobernantes a quienes se les halagaban con ciertos objetos codiciados entre los pobladores, como las herramientas. Así se captaban el interés de los miembros de las tribus. Se aprendía la lengua y paralelamente les inducían al aprendizaje de ciertas actividades manuales y prácticas. Un procedimiento bastante empleado fue agruparles en pequeños poblados con el propósito de instruirlos, especialmente inculcarles la nueva creencia. Los más aprovechados eran seleccionados y utilizados como colaboradores.

Los mestizos, mulatos y otras castas no tenían la posibilidad legal de ingresar a estas instituciones, aunque en realidad, sobre todo los mestizos, cursaron estudios en colegios y universidades. En la etapa temprana de la conquista, según refiere el inca historiador, en el Cusco, 16 condiscípulos, mestizos, que cita con sus nombres, eran educados con verdadera complacencia por el canónigo Cuellar, quien solía decir con tiernas lágrimas en los ojos “Oh, hijos, y como quisiera ver una docena de vosotros en la Universidad de Salamanca” (Garcilaso, 1959:128). Por aquellos tiempos en las clases de gramática frecuentemente se mudaban los preceptores y venían otros. El aprendizaje se realizaba en un ambiente alterado, “entre armas y caballos, pólvora y arcabuces”.

c. Los maestros

Lo más importante para nuestro trabajo es identificar a los maestros, responsables de la instrucción. ¿Se puede hablar de la existencia de personas formadas para esta delicada tarea, donde reside el futuro de la sociedad? Pecaríamos de ingenuo aceptarlas, más aún si estamos frente a un Estado

cuyo objetivo era explotar los recursos existentes para enriquecer a la metrópoli y una Iglesia que avalaba esta actividad predicando subordinación a la autoridad a cambio de recibir poderes temporales que los convirtiera en aliados de los opresores.

El ideal de esta educación fue eminentemente religiosa y moral y quienes debían impartirla tenían que reunir ciertos requisitos, como observar virtudes cristianas, amor a los niños, preparación profesional y aptitud para la enseñanza y saber aplicar el método dialéctico y escolástico (Cabello, 1946: 193).

Los reyes de España, sobre todo Carlos V y Felipe II, preocupados sobre la educación en sus colonias, dispusieron el envío de las órdenes religiosas con el fin de convertir a los naturales y administrar el reino en su beneficio. Fueron entonces los religiosos los que se abocaron a cumplir con este cometido, mostrando cada orden preferencias por determinadas capas sociales. Los dominicos preferían los hijos de la alta sociedad teniendo como uno de sus centros de actividad pedagógica la Universidad de San Marcos; los jesuitas centraban su actividad en los grupos medios, como criollos, mestizos e hijos de los curacas; en cambio los franciscanos dirigían su atención en los sectores populares. (Galdo, 1970: 28). Como se puede notar el agente educativo principal fue la Iglesia con gran cantidad de sacerdotes, ante la ausencia de enseñantes laicos, que hacían las veces de maestros en todos los estratos sociales. Se puede decir que estas órdenes ejercieron el monopolio intelectual y su influencia fue decisiva, como en la Europa medieval, en colegios y universidades en cuyos claustros formaron el carácter de la clase dirigente (Barreda, 1937). Por eso acertadamente Eguiguren (1956: X) escribe que "...la conquista y colonización no solo fue obra de los soldados sino también de los frailes...".

Al lado de los religiosos actuaban asimismo como auxiliares los indios ladinos, cuando se trataba de adoctrinar a las poblaciones indígenas. Ellos ayudaban convocando al pueblo y haciendo repetir el catecismo menor, aparte de llevar la cuenta de las personas enfermas, de los niños en edad de bautizar y de las personas que se ausentaban del pueblo o venían de fuera. Tales auxiliares en el caso de México “suplantaban muchas veces al cura y se creían superior a él” (Vargas, 1959: 236). Se daba el caso igualmente, según este autor, que en algunos lugares, como en Juli, se abrían escuelas para niñas, bajo el cuidado de algunas señoras españolas o mestizas que tenían experiencia en la enseñanza.

La remuneración que recibía el preceptor por sus servicios tenía varias fuentes: el Estado, las funciones caritativas o los pagos que depositaban los alumnos por las enseñanzas recibidas. Diversos dispositivos oficiales así lo certifican. Los catedráticos de prima de teología recibían en el siglo XVI 700 pesos; la de vísperas, 600; la de nona, 400; de prima de cánones y leyes, 1000 pesos cada uno; la de vísperas y decretos, 600; la de artes, 400, la de lengua de indios, 400 (Valega, 1939: 250).

En el colegio El Príncipe, de Lima, cada maestro cobraba 300 pesos anuales, en cambio en el colegio San Francisco de Borja una cantidad menor, 200 pesos. Muy distinto fue la recompensa a los maestros de educación elemental consistente en la entrega de animales o víveres. Como no siempre se cumplía con estos pagos, el cacique local quedó encargado de cancelarles con los tributos.

4.2 Proyectos republicanos

Una mirada retrospectiva a la educación republicana nos muestra que ella estaba condicionada al acontecer político, a la situación económica y social del país. Este contexto nos permitirá determinar si la educación se verá estimulada u obstaculizada en el desarrollo de sus funciones sociales.

En este sentido para comprender el carácter de la educación en el último período de nuestra historia, particularmente la manera cómo se formó a los maestros para que a su vez eduquen a las nuevas generaciones, es preciso previamente conocer el proyecto político destinado a transformar la sociedad postcolonial.

Entre aquellos proyectos surgidos después de intensos debates y luchas entre distintos actores, orientados a perfilar una nueva realidad (Contreras y Cueto, 2000: 22) está, en primer lugar, el de los libertadores y la primera generación republicana que recoge algunas ideas reformistas de la administración borbónica de la postrimería colonial para emprender la inmensa tarea de construir una república liberal y viable.

El segundo proyecto de tipo liberal, enarbolado por el Partido Civil, entre 1870 y 1930, pretendía hacer del Perú una nación semejante a las europeas, esto es, ordenado, ilustrado y suficiente económicamente. Esta postura reformista, igual que en América Latina, originó la polémica entre conservadores y liberales. Los primeros postulaban el principio de la autoridad frente al caos de la ideología jacobina, en tanto que los segundos anhelaban una república próspera, culta y con libertades.

El tercer proyecto de carácter populista, nacionalista e indigenista comienza con el Oncenio de Leguía y llega a su cúspide con Velasco Alvarado y la insurrección armada de los años 80. Se pretendía “la revalorización e incorporación de la raza indígena y de los pueblos del interior de la vida nacional”

Dentro de cada uno de estos tres proyectos es necesario analizar, distintos aspectos que irán configurando de manera fundamental la educación, materia de esta tesis.

4.2.1 Primer proyecto

Políticamente, hasta 1872, el país aparentaba tener una vocación constitucionalista, pues en ese lapso se aprobaron 10 constituciones, como si fuera suficiente un nuevo texto para mejorar el contexto (Bonilla, 2006: 75), que legitimaron, de algún modo, el poder de los gobernantes, que hasta 1845 eran uno por año (Klarén, 2004: 178) lo que creaba una gran inestabilidad. Los que ascendían al mando no eran ciertamente los civiles, políticos inexpertos, divididos irreconciliablemente, por razones ideológicas, entre conservadores y liberales, fueron los caudillos militares que acentuaron la desorganización y los intereses mezquinos, por ser malhechores en política, como los denomina Vasconcelos (Basadre, 2002: 144). Ellos surgieron después de las victorias de Junín y Ayacucho y por haber luchado por la independencia creían tener el derecho de ser presidentes. En realidad eran eternos candidatos a la presidencia, según frases del historiador de la República. Ante el vacío de poder, la desunión y la inexperiencia de los criollos, asumieron la dirección del país, vía golpes de Estado, y durante su gestión no se dedicaron a la administración sino a perseguir o enfrentar a sus adversarios. Sin embargo estos elementos, no obstante pertenecer a una institución sólida, tampoco tenían experiencia de gobierno. En tales circunstancias reinó la anarquía por espacio de media centuria, a excepción del gobierno de Castilla.

Es en esta etapa en que el Estado se organiza extrañamente, diríamos también ilusoriamente, de acuerdo al modelo republicano, sin tener los supuestos sociales y económicos, e imitando a los países vecinos recién liberados.

Económicamente, el primer proyecto, en los siguientes 20 años (1821-1840), se basaba en una producción agrícola, ganadera, minera y comercial. Estas actividades, en general, revelaban un profundo estancamiento. Además

de acuerdo al ideario liberal, se abrió las puertas al mercado internacional y el Perú empezó a depender de Inglaterra.

La economía en las décadas iniciales, como se puede percibir, fue de crisis general. La situación se podía sintetizar en las palabras del ministro de finanzas Hipólito Unanue: “A mi llegada al Ministerio, la tesorería estaba sin fondos. Años más tarde la economía no fue mejor” (Klarén, 2004:181).

En tal situación las finanzas nacionales fueron realmente preocupantes. Al final de la década de 1820 los ingresos del gobierno eran cinco veces menos que la deuda a Inglaterra, sin tomar en cuenta la millonaria deuda interna. Los datos de las rentas de 1840 provenían de los aranceles aduaneros, de la contribución de indígenas y castas (a quienes el estado nada les retribuía) y otros diferentes impuestos. El Estado empobrecido reunía fondos de tiempo en tiempo vendiendo tierras públicas, esclavos, solicitando préstamos y contribuciones forzosas a comerciantes acaudalados.

Tan escuálido presupuesto bianual, gastada en el primer semestre, no cubrían sus obligaciones, incurriendo en constantes déficits. La mayor parte de los gastos lo absorbían los militares y la burocracia estatal, cuyo incumplimiento originaba descontentos y levantamientos de los caudillos (Klarén, 2004: 187).

En la segunda etapa de este primer proyecto (1840-1872) el Perú cambió de fisonomía, empezó a vivir la etapa de la “prosperidad falaz” gracias a las grandes ganancias que proporcionaba la venta del guano de las islas para la producción agrícola que tanto necesitaba la revolución industrial inglesa y europea. Se estima que entre 1840 y 1879 se exportaron un total de 10 millones de toneladas que permitieron recaudar 100 millones de libras esterlinas que descontados de los gastos de operación, comisiones, fraudes y sobornos quedaban para el Estado entre 60 y 70 millones, cifra sin paralelo en la experiencia de los países de América Latina. El Perú tuvo, por consiguiente, el

dinero suficiente para su industrialización. Sin embargo el balance final fue negativo y la prosperidad aparente. (Bonilla, 2006: 78).

Esta economía sirvió para suprimir el tributo indígena que ya había sido abolida por San Martín, pero fue repuesta en 1826 para aliviar nuestra penuria financiera. Posteriormente Castilla decretó la manumisión de los esclavos, previa jugosa indemnización a sus propietarios a razón de 440 pesos por cada esclavo liberado en comparación a los 60 pesos reconocida en las colonias inglesas y 74 pesos en Nueva Granada (Macera, citado por Durand, 1993: 619). Tales ganancias sirvieron para el desarrollo de la agricultura costeña de exportación. Al amparo de esta riqueza el Estado asumió una política de frenético endeudamiento externo para pagar a los países que nos habían ayudado durante la independencia, para equilibrar el presupuesto, financiar la construcción de ferrocarriles, y cancelar los empréstitos externos e internos. Esta última, durante el gobierno de Echenique, desembocó en un fraude masivo. Estos ingresos generaron también, en más del 50 por ciento, la expansión burocrática de civiles y militares con el claro propósito de fortalecer las clientelas de los caudillos (Hunt, citado por Bonilla, 1980: 80).

La población en los albores de la república llegaba aproximadamente a un millón y medio de habitantes, habiendo sido proscritas la denominación de “indios” o “indígenas”. En realidad esta población constituía la mayoría y se comunicaban con lenguas distintas al castellano. Se agrupaban en comunidades agrarias colectivistas en una economía de subsistencia o de yanaconaje. Algunas veces se rebelaban contra el régimen republicano en los años 20, como los iquichanos (norte de Ayacucho), defendiendo el orden colonial. La cuarta parte de la población lo integraban los mestizos que vivían en la costa y en algunas ciudades de la sierra, dedicada a la agricultura, al arrieraje y la artesanía. Por último, los blancos o criollos conformaban el 10 por ciento, una minoría que habitaban las ciudades, virtualmente alfabetos, laborando en el comercio, explotación de haciendas y minas. Monopolizaban

los altos puestos militares y de la burocracia civil y eclesiástica. Aparte de ellos existía un segmento importante de esclavos, libertos y mulatos entregados al trabajo en las haciendas de la costa, en la servidumbre y en trabajos urbanos, como panaderos, molineros y artesanos.

4.2.2 Segundo proyecto

En el segundo proyecto liberal, en contraste con el siglo XIX, hubo una sola constitución, la de 1920, que reformaba la de 1860, que duró tanto como la reina Victoria de Inglaterra. Esta carta estableció un período presidencial de 5 años, y fue la base jurídica de 22 mandatos presidenciales (1872-1920) en cuyo lapso ocurrieron dos golpes de Estado, uno civil (1895) y otro militar (1914). Empieza con el gobierno del primer partido civil que pretendía liquidar la anarquía política de los militares en la media centuria anterior e inaugurar un Perú moderno, al estilo occidental, acorde al sueño republicano. Ese ideal se vio interrumpido dramáticamente por la inesperada guerra del 79-83 y recién con la reconstrucción nacional de Piérola se efectúa una serie de reformas que cimientan las bases para la emergencia de la república aristocrática, denominada también edad dorada de la oligarquía o plutocracia cerrada y paternalista (Contreras, 2000: 183).

En las filas del civilismo militaban grandes propietarios urbanos, poderosos hacendados productores de azúcar y algodón, hombres de negocios prósperos, profesionales de renombre y buena parte de la juventud universitaria y de los profesionales egresados de los centros superiores, infundiéndole vitalidad y saludable renovación.

La prosperidad del país, según esta ideología, reposaba en el desarrollo del sistema capitalista de libre competencia, en medio de un clima de paz y orden, sin disturbios populares ni agitaciones políticas. El modelo que debía seguir era Estados Unidos, el medio fundamental para llevarlo a efecto, el

comercio de exportación y el motor más adecuado, la educación. De este modo se construiría una sociedad gobernada por las clases altas, con prescindencia del resto de la población, esto es, una democracia limitada, desintegrada, excluyente, sin proyecto nacional, para el desarrollo.

La economía desde el nacimiento del gobierno civilista ingresó a una crisis por la insuficiencia de la ganancia del guano para cubrir la deuda externa. Los ingresos apenas llegaban al 50 % del presupuesto. Para enfrentar esta difícil situación estableció la descentralización administrativa, el estanco del salitre y las reformas de las tarifas aduaneras. Con todo, en la siguiente administración de Prado, el país se hundió en la bancarrota financiera. En esta grave coyuntura llegó la guerra con Chile, alentada por los ingleses. Concluida la contienda el panorama era de ruina material y moral. Los ingresos de 1879 bajaron de 35 millones a un millón, en 1883. Una cuantificación realizada por un observador concluye que "...los millonarios disminuyeron de dieciocho a cero, los ricos de once mil a mil setecientos veinticinco y la clase media de 22,148 a mil y el número de mendigos que vagaban por el país se disparó a medio millón" (Klarén, 2004: 243).

Durante la administración de Cáceres la deuda externa ascendía aproximadamente a 50 millones y constituía el problema mayor desde 1876. La solución fue negociada con los tenedores de bonos representados por Michael A. Grace que después de 3 años se llegó al acuerdo controvertido de 1890 de entregar la administración de los ferrocarriles por el término de 66 años, después a perpetuidad en la época de Leguía por no poder pagar la deuda pendiente, entre otros, a cambio de cancelar la deuda, concluir ciertas líneas de ferrocarriles y mantener todas las que reciben.

Así se llegó a restaurar el crédito monetario internacional a corto plazo y posibilitar la explotación de los ricos y variados recursos mineros, continuar con la construcción ferroviaria, la industria petrolera, la manufactura textil y la

producción azucarera. No obstante la recuperación fue bastante corta por la depresión internacional de 1893 y la caída del precio de la plata, convertida en el motor de la recuperación.

El gobierno de Piérola, el segundo civil en ocupar la presidencia, alentó el crecimiento económico y desarrollo autónomo y eficiente del Estado. Elevó la aranceles, reorganizó el sistema tributario reemplazando por impuesto a la sal, golpeando los modestos ingresos campesinos, creó el Ministerio de Fomento para modernizar la antigua legislación sobre comercio y minería, organizó la Sociedad Nacional Agraria para alentar a los exportadores, reformó el sistema monetario, abandonando el patrón de plata adoptado en el mundo, con la libra peruana de oro, superior en valor a la libra esterlina, desarrolló el comercio y la industria y fuertemente la industria (cervecería, tejidos, harinera, heladería, mueblería, fideos, jabones, etc) además de propiciar el despegue de la minería en la sierra central.

Al inaugurarse la república aristocrática con López de Romaña, elegido por el 2 o 3 % de la población total, se trató de incrementar la producción promulgando nuevos códigos de minas y aguas para atraer la inversión, se contrató técnicos extranjeros para mejorar la agricultura con lo que las ganancias se incrementaron a un ritmo inusitado, beneficiando solo a la clase propietaria, más extranjera que nacional.

La impresión que se tiene sobre la economía en esta etapa, dice Yepes (1972: 263), podría juzgarse próspera. Sin embargo el Perú fue convertido en un enclave agro-minero mediante la absorción o despojo de centenares de medianos y pequeños productores. En la agricultura la expansión exportadora trastornó la estructura productiva en beneficio de la demanda del mercado internacional. Miles de pequeños agricultores mediante una serie de mecanismos fueron expulsados de sus tierras para después destinarlos a la producción de artículos de exportación, como el azúcar, el arroz y el algodón.

Solo en el departamento de La Libertad se afectaron a 5 mil familias, que luego se vieron obligados a proletarizarse, mientras tanto los productos de consumo local se vieron reducidos a su mínima extensión con la consiguiente alza de los precios.

A consecuencia de la Primera Guerra Mundial la crisis se ahonda por la disminución de las exportaciones obligando al gobierno a despedir a los trabajadores y reducir los sueldos, en instantes en que el costo de vida subía rápidamente. Concluida la conflagración se reinicia esta actividad y la bonanza para el pequeño sector privilegiado, en tanto que el fisco seguía en déficit, y lo que es más, se encarecía los productos alimenticios, incluso la carne y la leche, por la falta de pastos dedicados ahora a los cultivos industriales. Para amenguar estos problemas el gobierno recurre a medidas de emergencia, como aumentar las tasas impositivas, un impuesto progresivo a los artículos de exportación e importación de mayores volúmenes de alimentos. Esta última no fue la solución y dio pasos a incontenibles protestas y movimientos sociales, como veremos más adelante.

Un análisis sectorial del gobierno del Oncenio (1919-1930) nos muestra la consolidación de la dependencia externa, dentro de una nueva fase, la del capitalismo imperialista, mediante una doble modalidad, la inversión directa y los empréstitos. Merced a la primera se establecen grandes enclaves mineros y agrícolas, como la Cerro de Pasco Corporation, la Petroleum Company y la Grace. La deuda externa crece de 10 a 100 millones de dólares entre 1920 y 1930, provocando el mal uso de los préstamos y actos de corrupción. En el mismo lapso el presupuesto varía de 66 a 149 millones. En cuanto a las exportaciones en general, respecto a las dos décadas anteriores, estas cayeron, como el algodón, el azúcar, la lana y el caucho, en tanto que el cobre y petróleo se incrementaron en el mismo período. Se amplía de igual modo la brecha del ingreso llevándose la mejor parte unas cuantas personas o grupos,

particularmente en Lima, con el boom de la construcción con motivo de los centenarios de la independencia y la batalla de Ayacucho.

El régimen llega a su término en 1929 con la crisis bursátil de Nueva York que como una ola gigantesca afectó a la economía mundial. Se replegaron entonces las inversiones norteamericanas e inglesas, se deprimieron la exportaciones en un 72 %, el presupuesto no pudo ser mantenido, suspendiéndose varias obras públicas, la burocracia quedó impaga, los centros superiores clausurados y suspendida el servicio de la deuda externa hasta 1949.

En este período se registran **cambios sociales** como repercusión de la crisis económica, que se hacen presente desde el inicio del régimen civilista, hasta su debacle general, una vez concluida la guerra del Pacífico. Luego se hace evidente la recuperación, alcanzando su máximo grado durante los gobiernos plutocráticos de las dos primeras décadas del siglo XX. Lo que aparentemente es bueno para pequeños grupos de poder no lo es para la población mayoritaria, especialmente trabajadora y campesina, como veremos a continuación.

La población en esta época crece lentamente, de 2 699,000, según el censo oficial de 1876, a 4 800,000 en 1920 (Webb y Fernández Baca, citado por Klarén, 2004: 273) siendo la más afectada la población limeña por los efectos de la guerra reciente y los problemas civiles de los años 80, ascendiendo posteriormente en forma acelerada por la emigración interior.

La crisis económica que se inicia en el primer gobierno civil obliga a podar la burocracia, reducir significativamente las fuerzas armadas y a mantener impaga los salarios de los empleados estatales, que en las anteriores administraciones se habían incrementado en forma desmedida. Más adelante, durante la guerra con Chile, las haciendas azucareras de la costa norte que se

negaban a pagar los abusivos cupos fueron arrasadas, sus ferrocarriles destruidos y sus maquinarias trasladadas a Chile. En este mismo escenario los coolíes chinos se pusieron de lado de los invasores y engrosaron sus filas.

En la sierra central los campesinos se apoderaron de algunas haciendas y de los ganados porque sus propietarios colaboraban con el enemigo. Al concluir el conflicto, como hemos visto, disminuyeron notablemente los acaudalados y los mendigos empezaron a proliferar. Además, culturalmente, al invadir a Lima, se llevaron 58 mil libros de la Biblioteca Nacional y las maquinarias de la Escuela de Artes y Oficios, San Marcos quedó también sin biblioteca, sin archivo, sin gabinete de Física y Química, perjudicando especialmente a la Facultad de Medicina. Igual ocurrió en la Escuela de Ingenieros y las obras de arte, como el reloj de Pedro Ruiz Gallo.

Durante la reconstrucción nacional estalla en el Callejón de Huaylas el movimiento campesino encabezado por Pedro Pablo Atusparia, protestando por el impuesto llamado de la “república”, como contribución personal y el trabajo gratuito para las mejoras públicas que solo beneficiaba a los hacendados y autoridades locales.

En 1896 Piérola en el proceso de reconstrucción estableció un nuevo impuesto a la sal, que semejante al antiguo tributo agredió las modestas economías, promoviendo las protestas de los campesinos de Huanta y La Mar, siendo reprimida violentamente por las fuerzas del orden.

Durante la recuperación económica en las dos décadas del siglo XX, entre otros productos, se explotan las lanas del sur del país a expensas de los minifundistas y tierras comunales que pasan a propiedad de los hacendados, entablándose relaciones conflictivas, como las ocurridas en Azángaro, en 1915-16, encabezado por Teodoro Gutiérrez, “Rumi Maqui”. El sector azucarero exportador, una vez que cesó el tráfico de coolíes chinos, introdujo a los

enganchados, campesinos indios de la sierra, para que laboren un tiempo determinado, previo adelanto de un pago. Con el correr del tiempo esta explotación y manipulación desembocó en una ola de protestas rurales. En la extracción del caucho así mismo fallecieron en las inhóspitas tierras selváticas miles de indígenas víctimas del exceso de trabajo, desnutrición y enfermedades.

De igual modo, en las décadas mencionadas, ocurren acontecimientos importantes a nivel internacional como la revolución mexicana, la primera guerra mundial y la revolución rusa de 1917. Este contexto estimula los movimientos obreros en la naciente industrialización. Los primeros movimientos tienen lugar principalmente en Lima y Callao y, esporádicamente, en las haciendas del norte y en las minas del centro. Reclamaban aumentos de salarios, reducción de jornadas de trabajo, seguro social y pagos extras. Muchas huelgas y agitaciones se suscitaron entorno a estas peticiones comprometiendo a la sociedad urbana y rural. Finalmente el presidente Pardo se vio obligado a expedir el histórico decreto reconociendo las 8 horas de trabajo.

La protesta también alcanzó a la Universidad de San Marcos que, al compás del grito de Córdoba en 1918, exigía una serie de reformas, como el retiro de varios catedráticos y el establecimiento del co-gobierno estudiantil. (Germaná, 2005: 247)

Entre 1919 y 1930 el gobierno crea el Patronato de la Raza Indígena con el afán de velar por la protección y defensa del indígena, pero en el fondo para investigar las causas de los disturbios y trastornos. Se aprueba igualmente la Ley de Conscripción Vial para la construcción y reparación de caminos en toda la república con el fin de modernizar la economía del país. Todos los ciudadanos, entre 18 y 60 años, estaban obligados a trabajar gratuitamente de 6 a 12 días. En realidad se afectó únicamente a los campesinos quienes

debían trabajar cada domingo (Contreras, 2000:221). Los favorecidos fueron los capitalistas norteamericanos dedicados a la construcción de estas vías, los terratenientes nacionales que lograban que estos caminos pasaran por sus haciendas y las autoridades locales que cobraban por los carnés que debían expedirse gratuitamente al término de sus obligaciones. (Contreras, 2000:227).

4.2.3 Tercer proyecto

El tercer proyecto, diríamos mejor proyectos, nace con la crisis de 1930 hasta la guerra civil de los años 80, tiempo en el que la vida nacional se desarrolla jurídicamente de acuerdo a las constituciones de 1933 y 1979.

Los primeros años de este proyecto son difíciles, pues desde el “pronunciamiento” del comandante Luis M. Sánchez Cerro, en 1930, hasta su elección como presidente, en 1931, llegan fugazmente a la Casa de Pizarro 6 presidentes, haciendo recordar aquel período aciago de 1842-44. Este tercer militarismo, es producto de la incapacidad de las fuerzas partidarias tradicionales, frente a los graves problemas que aquejan al Estado y al pueblo. Los grupos dominantes lo auspician y se amparan bajo su sombra. El hecho no es un fenómeno aislado, suceden al mismo tiempo en otros países latinoamericanos. En Ecuador salía del poder la oligarquía tradicional, en Argentina se encaramaba en el mando el general Uriburo, apoyado por los terratenientes, en Brasil triunfaba Getulio Vargas y en la República Dominicana. asaltaba el poder Trujillo, que había de convertirse en uno de los peores tiranos de América.

Este militarismo, que mantuvo en la marginación a los trabajadores, campesinos y oposición política, se prolonga hasta 1939, con el general Óscar R. Benavides. Al concluir su mandato le sucede el banquero Manuel Prado, integrante de una de las viejas familias oligárquicas, apoyado por el Frente Patriótico que albergaba una gama de intereses partidarios, incluyendo a los

comunistas. Entre 1945-1948 la oposición organizada endeblemente en el Frente Democrático Nacional, de la que formaba parte el partido aprista, todavía ilegal, (Portocarrero,1983) encumbró en la primera magistratura al abogado Luis Bustamante y Rivero. Intensa y violenta, dentro del clima democrático, fue aquel gobierno que muy pronto se resquebrajó, porque los apristas se pasaron a la oposición, agravándose la situación con el receso del Congreso, huelgas y manifestaciones callejeras.

Eclipsada la democracia con el golpe de Estado de Arequipa, en 1948, tomó el mando de la nación el general Manuel Apolinario Odría, como representante de las élites económicas, restaurando la oligarquía (Contreras, 2000: 282). De esta manera volvió la “normalidad” al Perú, según diría el poeta Martín Adán. El nuevo mandatario instaló un régimen de dictadura militar, como tal no respetó la Constitución ni los derechos humanos. Persiguió ferozmente y desterró a militantes apristas y comunistas. En los inicios de la “guerra fría”, gracias a la ley de seguridad interior, Haya de la Torre se asiló en la embajada de Colombia, donde permaneció hasta 1954, después se le deportó despojándole de la ciudadanía peruana. Respaldado por los sectores conservadores, aplicó la mordaza política y el silencio absoluto a la oposición. Llegó a su ocaso cuando las exportaciones empezaron a declinar, producto del fin de la guerra de Corea y de la reconstrucción europea.

En 1956, triunfa Manuel Prado, con el apoyo del aprismo. Se forma entonces el régimen político llamado de la “convivencia”, que constituye el apogeo final del gobierno oligárquico. El mismo día de la transmisión del mando el Congreso derogó la ley de seguridad interior y se dio una amnistía general saliendo los presos de las cárceles, entre ellos prominentes líderes apristas. Haya de la Torre llegó un año más tarde siendo recibido multitudinariamente en la Plaza San Martín. En 1959, ante la agudización de los problemas económicos, el gobierno designó a su más duro crítico, don Pedro Beltrán,

director del diario La Prensa, como Primer Ministro. Sus primeras medidas, como representante de los círculos agroexportadores, fueron de tipo liberal.

Por aquellos años se fundaron varios partidos políticos, vehículos de expresión de las nuevas corrientes ideológicas y sustento político de las poblaciones de los centros urbanos y campesinos, principalmente del centro y del sur, como Acción Popular, el Partido Demócrata Cristiano y el Movimiento Social Progresista. En 1962 se realizaron elecciones generales a las que se presentaron 11 candidatos y solo 3 obtuvieron una votación importante: Haya de la Torre, Fernando Belaúnde y Manuel Odría, quedando el Congreso para resolver el problema. En esas circunstancias la Fuerza Armada vetó la inevitable elección de Haya, pues el ejército no estaba dispuesto a subordinarse al APRA, tradicionalmente enemigo desde la revolución de Trujillo, y derrocó al presidente el 18 de julio de 1962, encabezado por el general Ricardo Pérez Godoy.

El nuevo gobierno empezó su gestión haciendo público que asumiría el poder en forma provisional y en el lapso de un año convocaría a elecciones. Efectivamente, en 1963 se presentaron candidatos por tres bloques políticos, ganando Fernando Belaúnde Terry.

El arquitecto Belaúnde asumió el mandato con el apoyo de la Democracia Cristiana, pero no logró tener mayoría en el Congreso Nacional donde dominaba la coalición APRA-UNO, originando la pugna entre los poderes Ejecutivo y Legislativo. La intención era hacer aparecer al gobierno como incapaz e inoperante de reformar las estructuras sociales. La oposición del Congreso más los desaciertos en la política económica imposibilitaron el desarrollo de un programa coherente. El problema pendiente con la IPC, con la que suscribió en 1968 el Acta de Talara, en condiciones lesivas para el Perú, y la pérdida de la página 11 del contrato de venta de crudos levantó una ola de

protestas y originó el golpe de Estado en la madrugada del 3 de octubre de 1968.

El nuevo régimen militar fue un movimiento institucional de las Fuerzas Armadas que devolvió la iniciativa política al Estado para realizar desde arriba las reformas antioligárquicas y nacionalistas para transformar la fisonomía del país, al decir del sociólogo Cotler. El jefe era el general Juan Velasco Alvarado quien asumiría poderes dictatoriales. Políticamente atravesó por tres períodos: reformista y revolucionario, de organización civil del proceso y de composición y debilitamiento (Tamayo, 1975: 365). El principio del fin fue el motín de la Guardia Civil en febrero de 1975 y la enfermedad del conductor del gobierno. Sorpresivamente el 29 de agosto de 1975 el general Francisco Morales Bermúdez se pronunció en Tacna, con el apoyo de todas las regiones militares terminando con el “septenato”, e inaugurando la segunda fase del gobierno militar. La intención era, según el nuevo mandatario, profundizar y consolidar el proceso. En realidad se proponía rectificar el reformismo velasquista y volver a controlar el régimen por medio de los mandos castrenses. En 1977, después de un paro nacional, se anunció a la ciudadanía la transferencia del poder a la civilidad en 1980, no sin antes convocar a una Asamblea Constituyente para promulgar la nueva Constitución que reemplazaría a la de 1933.

En 1980 el país retorna a la democracia, con Fernando Belaúnde. Apenas juramentado su mandato devolvió los diarios y medios de comunicación a sus antiguos dueños, puso en vigencia la Constitución de 1979 y seguidamente, después de 50 años, convocó a elecciones municipales. Teniendo mayoría en el Congreso, gracias a su alianza con el PPC, intentó restaurar el orden económico y político sin mayor fortuna, en instantes en que aparecen las acciones terroristas de Sendero Luminoso y el movimiento revolucionario Túpac Amaru, ensangrentando el país por espacio de una década.

Paralelamente a las oscilaciones políticas que acabamos de mencionar, la economía se desenvuelve también con características pendulares. Disminuye la influencia inglesa y empezamos a depender de los Estados Unidos. El nuevo dominio se sustenta fundamentalmente en inversiones y préstamos que aparentemente favorecen al país. En el fondo lo perjudica y subordina a los intereses norteamericanos. De este modo las inversiones extranjeras en la costa, acaparadas por poco propietarios, tienen la virtud de crear empresas de explotación agrícola con el propósito de suministrar materias primas a los países industrializados. Sin embargo la crisis financiera de 1929 repercutió en el mundo, particularmente en el Perú donde los productos de exportación encontraron grandes dificultades de colocación en el mercado internacional, se devaluó igualmente la moneda, disminuyendo los ingresos fiscales y haciendo imposible el pago de los intereses de la deuda externa. Para solucionar la situación el gobierno de Sánchez Cerro contrató a la misión Kemmerer que finalmente recomendó mantener la estabilidad del cambio con la moneda americana antes que la estabilidad económica del Perú.

Tras el asesinato de Sánchez Cerro, su sucesor Benavides, luego de la cesión del Trapecio Amazónico a Colombia, pudo rehacer nuestra economía, estabilizando la moneda a 4 soles por dólar. Las exportaciones registraron un ascenso constante. En 1933 se recibió 48 millones de dólares y cuatro años después, 92 millones. Esta bonanza repercutió positivamente en nuestro presupuesto, ascendiendo de 95 millones en 1933 a 165 en 1938, renaciendo el crédito externo. La devaluación del sol a 6.50 en 1940 y la Segunda Guerra Mundial favorecieron la industria (Contreras, 2000:250) al encarecer los productos importados. Al mismo tiempo se promulgaron impuestos para los exportadores y agricultores y se establecieron precios desfavorables a los productos agrícolas en el mercado interno, a fin de controlar el costo de vida.

Contra lo que se supone la Segunda Guerra Mundial no produjo el auge ni en volumen y valor de los productos de exportación, como ocurrió luego de la

Primera Guerra. Al contrario, lo que llama la atención es el aumento de las exportaciones agrícolas, antes que las mineras. En este período se desarrolla limitadamente la industrialización básica, destinada a la producción de hierro y acero para la industria metal-mecánica, en Chimbote y Marcona. Este proceso de cierta autonomía en el desarrollo económico abarcó a toda América Latina, especialmente a México, Brasil y Argentina, países donde empezaron el proceso de industrialización por sustitución de importaciones.

Durante el trienio de Bustamante disminuyó la producción nacional y las divisas escaseaban por lo que a mediados de 1948 se creó el problema de abastecimiento del mercado surgiendo la especulación de los artículos de primera necesidad e inflación y un elevado aumento en el costo de vida. Esta crisis económica originó una lucha entre las clases sociales, destruyendo la autoridad del gobierno y ocasionando el golpe militar ya citado.(Bardella,1989: 375)

Durante el Ochenio se retornó a una política más liberal, con una menor participación del Estado en el aparato productivo, Con el propósito de reorganizar los sistemas económicos financieros y administrativos se contrató otra vez en Estados Unidos una Misión a cargo de Julius Klein que permaneció en el país por espacio de 6 años, la que recomendó dejar en suspenso la paridad de la moneda, anular todo tipo de subsidio y de control de precios, con excepción del pan y combustibles. Gracias al clima de confianza que propició el gobierno empezó la afluencia de capitales externos y se alivió el problema de la deuda externa, permitió al Perú obtener préstamos que no era posible durante 20 años. Al mismo tiempo, en 1950-51, se recuperaron los precios de las materias primas, superando las dificultades de los años 30 y 40.

Después de los problemas económicos padecidos durante el período anterior se experimentó durante este régimen "... la mayor bonanza de su historia reciente la cual cuando encontró su apogeo entre 1953 y 1955, abarcó

toda la década del cincuenta, tal como la refleja el hecho de que en esos años la economía del país creció a un ritmo igual, superior en ciertos casos, al de los demás países del subcontinente” (Bardella, 1989: 386). Este éxito económico, según el mismo autor, fue resultado de tres factores: retorno al régimen de libertad económica que incidió en la eliminación de los controles de precios, de cambios y de importaciones y la suspensión de los subsidios a los artículos de primera necesidad; el aumento y la diversificación de las exportaciones, la locomotora del desarrollo, provocadas por la guerra de Corea; y, por último, las fuertes inversiones del exterior estimuladas por la promulgación del Código de Minería que facilitó la explotación del hierro de Marcona y el cobre de Toquepala por compañías norteamericanas.

Luego de este crecimiento rápido (3.2), superior para el promedio de América Latina hasta 1965 (Sheahan, 2001: 32), que para algunos es el aumento de la desigualdad y la dependencia externa, en los siguientes 12 años de vida democrática la economía cayó por debajo del crecimiento de la región. Hacia 1963 el déficit alcanza cifras cuantiosas y, más adelante, sería mucho mayor (Palomino, 1989). En esos momentos las exportaciones y el crecimiento estuvieron dominados por la agricultura y la minería tradicionales. En 1965 la crisis económica se acentúa por la sequía en la costa, el agotamiento de divisas, la disminución de las inversiones extranjeras, ocasionando todos estos factores una devaluación de 27 a 39 soles, generando la implantación de impuestos y paralización de obras importantes.

Durante el gobierno de Prado, es bueno anotar, aparece la industria siderúrgica de Chimbote para la producción de acero para emular la industrialización de Brasil, Argentina y México. En este mismo período la industria pesquera, tras 20 años, ocupa el primer lugar en el mundo (1964) y, consiguientemente, en la producción de harina de pescado de gran aceptación en el mercado externo como materia prima para producir alimentos balanceados para cerdos, aves y vacunos. Esto se debió a muchos factores,

entre ellos, el enorme desarrollo registrado en Europa y Estados Unidos para la producción de alimentos balanceados, las innovaciones tecnológicas para la localización y la captura de peces, también la disponibilidad de bienes de capital; y, la apertura de la banca comercial peruana para financiar a los industriales. De trascendencia fue igualmente la mayor producción de petróleo con la construcción de la refinería de La Pampilla por la Empresa Petrolera Fiscal. El déficit de la balanza comercial y de pagos habrían sido mayores si no se hubieran contado con los ingresos (Palomino, 1989) .

La economía en los siguientes doce años del gobierno militar reformista fue favorable en los años iniciales y paulatinamente fue deteriorándose. El objetivo en un principio era adoptar una política de fomento a la industria, es decir, modernizar aceleradamente la sociedad en su conjunto. A diferencia de los militares brasileños esta modernización tenía como eje fundamental a la empresa privada, en tanto que en el Perú fue la nacionalización y expropiación masiva.(Durand, 1993).

Con la idea de que la propiedad privada constituía la raíz de los problemas el régimen debutó dando fin a la vieja disputa con la International Petroleum Company, la reforma agraria para eliminar la haciendas tradicionales, nacionalización de las minas más importantes y la creación de un sistema innovador para obligar a las empresas industriales a compartir la propiedad y el control, aparte de otras reformas (Sheahan, 2001: 181). Con tal objeto el gobierno implementó la ley de reforma agraria en 1969 a fin de modernizar aceleradamente el agro, base del poder tradicional del Perú, la ley de industrias en 1970 para brindar facilidades para la importación de equipos y maquinarias, el establecimiento de un impresionante bloque de empresas públicas, sin mayor estructura orgánica, y la búsqueda de un mayor espacio económico para la producción, como la organización del Pacto Andino.

Tales medidas permitieron entre 1968 y 1975 que los indicadores económicos fueron positivos. Ciertamente la inversión bruta mejoró, las exportaciones de bienes y servicios aumentaron sostenidamente, lo mismo las importaciones, esta última en forma más importante. Si bien es cierto que el ahorro alcanzó a duplicarse en la primera fase del gobierno, sin embargo las inversiones también crecieron el doble del ahorro, la diferencia tuvo que cubrirse con los préstamos externos, que de 788 millones (1968) descendió a 14 millones (1980). Pero a partir de ese momento el país empezó a hundirse porque las entidades internacionales comenzaron a retraerse, dejando al Perú sin recursos para resolver problemas futuros.

En la segunda fase (1975-80) se enfrentó un panorama económico desalentador. Las causas principales pueden hallarse en la crisis mundial del petróleo, no obstante el descubrimiento de los yacimientos en la selva y el funcionamiento del oleoducto trasandino, la pérdida de divisas entre 1968-80 que se devaluó de S/ 43,38 a 291.97, es decir, 573 por ciento (Bardella, 1989), el inicio de la recesión internacional y el negativo impacto de las reformas que rompieron las reglas de juego establecida por la oligarquía, ocasionando la paralización de la inversión privada, y las bajas en las exportaciones e importaciones, repercutiendo en la disminución de la brecha comercial.

A fin de intentar solucionar la crisis económica, el segundo gobierno militar implementó un severo programa de estabilización para 1978-80, con anuencia del Fondo Monetario Internacional para obtener un préstamo contingente. Dicho programa buscaba aumentar el PBI, reducir la inflación, lo mismo el déficit fiscal, la devaluar el sol, reducir los salarios reales, disminuir la protección arancelaria y reestructurar la deuda. A finales de 1980 se empieza a registrar una ligera recuperación económica, alentando el crecimiento.

Cuando los militares dejan el mando en manos del nuevo presidente, se diseña un ambicioso programa de acción que obtiene éxito en los dos años

iniciales y a partir de entonces se empieza a sentir las consecuencias del modelo liberal conservador y, al final del período, se observa "...un inexorable proceso de deterioro: producción en retroceso, inflación acelerada, pobreza creciente y una violencia cada vez mayor" (Sheahan,2001: 27).

En tercer lugar, durante este último proyecto, como es previsible, los aspectos económicos y políticos inciden en la inestabilidad y descontento social. Retrocediendo a los difíciles años 30 se constata que la depresión de entonces golpeó duramente a los trabajadores de Lima dejándoles sin empleo al 70 por ciento, especialmente en la industria de construcción, constituida principalmente por inmigrantes rurales. Los trabajadores mineros experimentaron de otro lado un inesperado despido de 12 mil obreros, de 1929 a 1932. La clase media, dentro de ella los profesionales, padeció la crisis, la burocracia estatal no pudo cobrar su sueldo, incluidos los maestros, y las universidades se clausuraron por varios años, como San Marcos, de 1931 a 1935, obligando a profesores y estudiantes a volver a provincias o viajar al extranjero. No faltaron las represiones políticas.

El declive de la economía en 1947 incrementó el costo de vida en 60 por ciento surgiendo el mercado negro y el racionamiento de alimentos y bienes básicos que privilegiaba a los miembros del partido aprista que, unido a factores externos negativos, sembró el caos económico.

La producción agrícola en los años 60 fue negativa por la notable baja en las inversiones, la descapitalización y la transferencia de activos a otros sectores. La vasta ola migratoria hacia las ciudades no bastó para detener esta crisis. En Pasco, los campesinos descontentos buscaban la distribución de tierras de las haciendas aledañas y con ese propósito realizaron una serie de invasiones, acompañados de mujeres y niños que hacían sonar sus trompetas, ondear banderas y esgrimir rastrillos. Este mismo descontento se fue desarrollando en el valle de La Convención, en el Cusco, donde lograron tomar

40 haciendas, hecho similar ocurrió en Cajamarca. Esto tres movimientos constituyen la primera fase de las movilizaciones campesinas en la sierra. Pocos años después, en 1965, imitando a la revolución de Fidel Castro y ante la alianza del APRA con la oligarquía corrupta y el sometimiento del gobierno de Prado a las compañías extranjeras, estalla un movimiento guerrillero en el Cusco, liderado por Luis de la Puente Uceda.

La reforma agraria velasquista favoreció a la cuarta parte de la población rural, a los que tenían la parte más alta de la pirámide de ingresos (Klarén, 2000), en tanto que las otras tres cuartas partes permanecieron igual o peor que antes de la reforma. Tal es el caso de Ayacucho donde brotaría más tarde la acción subversiva de Sendero Luminoso. Con razón Klarén, el autor que comentamos, sostiene que el Perú, junto con la India, tenía apenas menos de la quinta parte de tierra cultivable por persona, pero quienes se beneficiaron con esta redistribución carecían de experiencia empresarial, incurrían en malos manejos (Contreras, 2000), además se dar poca importancia al uso de tecnología moderna y al crédito bancario.

Caído Velasco, y reemplazado por Morales Bermúdez, se tomó medidas de austeridad, como la eliminación del subsidio a la gasolina y a los alimentos, haciendo reaccionar violentamente a los transportistas de Lima que iniciaron una huelga llena de desórdenes, apagado solo con la declaración de un estado de emergencia. Sin embargo los paquetes de austeridad no cesaron, una y otra vez se persistía en estas medidas, dando lugar a paros generales por parte de los trabajadores. Es que los salarios reales caían dramáticamente y entre 1973-79 el costo de vida llegó a quintuplicarse (Klarén, 2004: 439).

En los años finales del segundo gobierno de Belaúnde la economía otra vez se deprime y las condiciones de vida empeoran. En esa misma proporción crece la violencia social y política. Una manera de atenuarla, a nivel municipal

en Lima, es creando el Programa del Vaso de Leche y las cocinas populares en los pueblos jóvenes, organizadas y administradas por las mujeres.

Como podemos ver, luego de este rápido recorrido, **el contexto republicano es oscilante**. Se inicia anárquicamente encabezado por elementos que seguramente tenían el deseo de construir un nuevo estado pero solamente exhibían experiencias de cuartel y de campos de batalla y no de gobierno, menos en momentos económicamente delicados y de luchas fratricidas, por razones ideológicas. Transcurridos dos décadas se descubre la otra cara de la medalla, de bonanza ficticia, parafraseando a Basadre. En aquel entonces se pudo haber aprovechado la riqueza del guano para transformar el país, más la corrupción ahogó el intento.

Esta primera experiencia se replica una y otra vez en los dos siglos republicanos, aunque con otras características, y beneficiando siempre a una escasa minoría que se resiste a reconocer los derechos y las aspiraciones de los que habitan en los ambientes rurales, trasandinos y amazónicos.

No es solamente esta constatación política reiterada, también lo es la permanente inestabilidad económica y política, como lo advierte el economista Efraín Gonzáles y que se retroalimentan recíprocamente, a tal extremo que este fenómeno ya es una regla y la estabilidad una excepción o como lo dijera el poeta Martín Adán, al comentar los golpes de estado, “ya volvimos a la normalidad”.

Cómo escapar de este sistema que al parecer goza de buena salud. Si sigue perdurando continuará afectando a las instituciones, entre ellas, a los centros superiores de formación magisterial, que a su vez repercutirá, como motor de progreso, en el desarrollo del país porque “el futuro de la educación está estrechamente ligado, condicionados y estimulados por decisiones políticas y contextos socioeconómicos” (Rivero, 2007: 17).

5. ORIGEN Y CREACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL

5.1 Origen europeo

Antes de abordar la fundación de la escuela normal en el Perú creemos conveniente esbozar el origen de esta institución en Europa. Cuando el Perú todavía vivía en plena colonia, la idea de crear una escuela normal brota en la esclarecida mente del moribundo duque alemán **Ernesto el Piadoso**, quien inspirado en la idea de los maestros Ratke y Comenio recomienda su creación, en 1654, aunque recién se materializa, brevemente, en 1698 por acción de su nieto, el duque Federico II.

Sin embargo, mayor influencia experimentó la fundación de escuelas que realizó Augusto Francke, líder de un movimiento religioso pietista, contrario al luteranismo, con el fin de formar un personal apto para desarrollar el plan de estudios de carácter humanístico de la Segunda enseñanza, en el “Seminarium selectum praeceptorum”, en 1696. Por esta razón fue considerado como padre de esta institución, cuyos dos discípulos, Schiemneyer, encomendado por el rey, se constituye en director de la primera escuela normal, en 1732, y Hecker organizó otra similar en Berlín, en 1748, estimulando significativamente a las demás instituciones educativas del país. A principios del siglo XIX habían 11 seminarios y al promediar el siglo llegó casi a cuadruplicarse (Valdez, 1932:18)

El segundo país donde se intenta organizar legislativamente la escuela normal fue Francia. Antes de la revolución francesa, en la vieja sociedad monárquica la función educadora se hallaba bastante descuidada, pues la asumían los sacristanes, bedeles, sepultureros, campaneros o zapateros y para desempeñarla no se necesitaba más requisito que ser un buen cristiano (Avanzini,1998) o sencillamente asistir a la escuela de un ciudadano con experiencia en la enseñanza de los escolares a quien le ayudaban un tiempo, y después abría una escuela para conducirla por su cuenta.

Ante tal situación el maestro Jean Meslier cree necesario que los enseñantes deben recibir una formación. La idea se concreta años después cuando el sacerdote Charles D  mia funda en Lyon el Seminario de San Carlos, que prefigura las escuelas normales. A ella ingresaban jóvenes pobres deseosos de ser sacerdotes y al mismo tiempo recibían una formación pedagógica y enseñaban en pequeñas escuelas de la ciudad.

Juan Bautista de La Salle se inspira en esta obra y crea escuelas gratuitas para niños sin recursos, luego un seminario de maestros. En el siglo XVIII se impone esta necesidad y aparece en 1774 la “escuela normal”, que quiere decir escuela que imparte la norma a los enseñantes, gracias a Fulbiger, director de Instrucción Pública.

Luego de la revolución de 1789 se ponen las bases del nuevo concepto de instrucción pública y gracias al informe Lakanal, un pedagogo de la revolución, se crea jurídicamente en París, el 30 de octubre de 1794, las escuelas normales que tenían “por objeto la regeneración del entendimiento humano” (Larroyo, 1946: 117), a la que deberían acudir los ciudadanos instruidos en las ciencias útiles para aprender, en 4 meses, el arte de enseñar. Se abrieron las escuelas, pero brevemente. Más vida duradera tuvo la escuela normal creado en 1810 (Avanzini, 1998: 227), en **Estrasburgo**. Los estudios abarcaban 3 años y los alumnos llevaban una vida de internos. Con la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1828 la acción se fortalece notablemente (Valdes, 1932: 18)

En Inglaterra los alumnos egresados de primaria se convertían en ayudantes de los maestros con el nombre de monitores, ideados por Bell y Lancaster. Esto fue un sistema expedito para formar maestros, instruidos por el director. Recién en 1835, el parlamento inglés dio un bill disponiendo un presupuesto para establecer un “model school”, escuelas modelos o normales.

A España llegó la idea de Francia e Inglaterra cuando en el Perú los libertadores ya habían dispuesto el funcionamiento de tan importante institución.(Valdes, 1932: 20)

5.2 Creación de la escuela normal

El Perú al quebrar la dominación española, gracias a la solidaridad americana, adopta el régimen republicano ascendiendo al poder los militares apoyados por una minoría criolla ilustrada. En esa circunstancia, política y económicamente difícil, los moldes coloniales se mantienen casi intactos. La educación no se adapta a la nueva situación, sencillamente se adopta sin mayor esfuerzo el régimen educativo anterior.

Para superar esta realidad y forjar a los ciudadanos con mentalidades distintas, propias de una patria libre, San Martín crea varias instituciones como la Biblioteca Nacional, la Sociedad Patriótica, el Museo Nacional y la Escuela Normal de Varones. (Mac Lean, 1944: 133)

La Biblioteca Nacional fue creada el 28 de agosto de 1821 e inaugurada el 17 de setiembre del año siguiente convencido “del influjo que las letras y las ciencias ejercen sobre la prosperidad de un Estado” (Valcárcel,1975:145) Los primeros libros fueron donados por San Martín y los más distinguidos intelectuales de aquel tiempo. La dirección estuvo a cargo del ideólogo separatista Mariano José de Arce. Poco después el ejército realista se esmeró en destruirla, aunque luego de la desocupación renació nuevamente. El 10 de setiembre de 1821 se inaugura en Arequipa la Academia Lauretana para promover la ciencia, el arte y la moral, entre la juventud del lugar.

La Sociedad Patriótica creada el 10 de enero de 1822 para los marinos tuvo como sede el ex Hospital del Espíritu. La presidencia y vicepresidencia

estuvo a cargo del Marqués de Torre- Tagle e Hipólito Unanue. “Sus asociados se agrupaban en cuatro secciones 1) Agricultura, Artes y Comercio, 2) Ciencias Físicas y Matemáticas, 3) Filosofía especulativa y 4 Bellas Artes” (Valcárcel,1975: 139).

El Museo Nacional se fundó por decreto del 12 de abril de 1822 con el fin de conservar los restos de las artes incaicas y no ser exportados fuera del país. Con este mismo propósito se prohibió la extracción de todo objeto arqueológico, declarándolo “propiedad de la nación” y así mantener el orgullo de nuestra pasada grandeza.

Antes de crear la escuela normal el poder ejecutivo decretó, el 23 de febrero de 1822, que en todos los conventos de regulares del territorio se forme una escuela gratuita de primeras letras con preceptores nombrados por los prelados respectivos, comunicando a la mayor brevedad a los presidentes de los departamentos para que estos a su vez lo hagan al Ministerio de Estado. Dichos preceptores serán los religiosos más dignos por su moral y filantropía, debiendo ser recompensados según su celo y buenos servicios. “En cuanto al método de enseñanza- establece el decreto en su artículo 5º- seguirá por ahora el más sencillo mientras se pone en planta el sistema lancasteriano, que será el único que se siga después en todo el Estado” (Valcárcel, 1975: 149). Se tomaba esta última decisión porque este método se había generalizado en Europa y Estados Unidos.

Cuatro meses después, el 6 de julio de 1822, iluminados por los ideales de la Ilustración y del Liberalismo, se crea la primera institución encargada de formar a los maestros de la república, por **decreto firmado por el Supremo Delegado José Bernardo de Tagle y Portocarrero**, Marqués de Trujillo, y por el ministro Bernardo Monteagudo. Dicho documento por considerarlo valioso lo reproducimos literalmente:

El Supremo Delegado

Ha acordado y decreta:

Art. 1° Se establecerá una escuela normal conforme al sistema de enseñanza mutua, bajo la dirección de don Diego Thompson.

Art. 2° El colegio de Santo Tomás queda aplicado definitivamente a este establecimiento, debiendo permanecer solo en él, aquellos religiosos que se consideren necesarios para el entretenimiento del culto y pasando los demás a reunirse al Convento Grande de Santo Domingo.

Art.3° Se enseñará en este establecimiento las primeras letras y las lenguas vivas, a cuyo fin se dotarán las cátedras que se consideren necesarias , conforme a la designación que se haga en el plan del Instituto Nacional del Perú.

Art. 4° En el término preciso de seis meses deberán cerrarse todas las escuelas públicas de la capital, cuyos maestros no hayan adoptado el sistema de la enseñanza mutua.

Art.5° Todos los maestros de las escuelas públicas concurrirán a la escuela normal, con dos discípulos de los más adelantados, para instruirse en el sistema de enseñanza mutua, sujetándose a este respecto al método que les prescriba el director del establecimiento.

Art.6° Luego que el director de la escuela anormal haya instruido en el nuevo método a un número suficiente de maestros se distribuirán en las capitales de los demás departamentos, con la competente dotación para que se establezcan las escuelas públicas bajo estos mismos principios y de allí se propaguen a las demás ciudades y villas de cada departamento.

Art. 7° Los individuos que en el primer examen público que se dé en la escuela normal acreditasen haber hecho mayores progresos, y estar en más aptitud de difundirlos, obtendrán el premio de una medalla de oro, conforme al modelo que se dé por el ministro de Estado.

Art. 8° Para el fomento y la conservación del nuevo método de enseñanza mutua, la Sociedad Patriótica de Lima queda especialmente comisionada y encargada de tomar las medidas que estime convenientes, proponiendo al gobierno las que exija su cooperación para tan importante fin.

Art.9° Con el objeto de hacer trascendentales las ventajas de este establecimiento a la educación del bello sexo, que el gobierno español ha mirado siempre con una maligna indolencia se encarga muy particularmente a la Sociedad Patriótica medite los arbitrios más aparentes para la formación de una escuela normal, destinada a la instrucción de las niñas.

Art. 10° La dotación del director y los demás gastos que exige este establecimiento se arreglarán por decreto particular, y serán costeados por el gobierno.

Dado en el palacio del Supremo Gobierno, en Lima a 6 de julio de 1822.

Firmado- Trujillo, por orden de S. E.-B. Monteagudo.(Oviedo,1862:7)

En este punto es necesario manifestar que algunos autores atribuyen a San Martín la norma de creación de la Escuela Normal, no es así, pues en la fecha, el Libertador se hallaba navegando, desde el mes de junio, con rumbo a Guayaquil para entrevistarse con Bolívar. Mientras tanto había encargado el gobierno a **José Bernardo de Tagle** y este en cumplimiento de su función y seguramente con conocimiento y anuencia del Protector, decidió la indicada creación. Así consta, para mayor abundamiento en la Gaceta de Gobierno de Lima Independiente de esa fecha.(citado por Mac Lean, 1944: 135)

Como **fundamento** en este documento se lee: “Sin educación no hay sociedad, los hombres que carecen de ella, pueden muy bien vivir reunidos, pero sin conocer la extensión de los deberes y derechos que los ligan, en cuya reciprocidad consiste su bienestar”. Justamente a ello obedece la intención de “reformular la educación pública, única garantía a que somos llamados” (Valcárcel, 1975: 150).

A la inauguración, ocurrida a las cinco de la tarde del 19 de setiembre, de 1822 asistieron el presidente de la Alta Cámara de Justicia, los oficiales mayores de los ministerios, los presidentes de la Cámara de Comercio y del departamento, el alcalde ordinario de turno, dos miembros de la Sociedad Patriótica, el rector de la Universidad de San Marcos, de Santo Toribio, Libertad e Independencia y el director de la escuela. El jefe supremo con los ministros de Estado ocupó con la comitiva las sillas preparadas en el salón. Antes de la hora señalada se hallaban en él 40 niños elegidos de las escuelas de la capital con sus respectivos maestros. Luego que se sentaron el jefe supremo y demás funcionarios, el catedrático de retórica pronunció un ligero discurso apertorio, concluido el cual los niños de las escuelas cantaron la marcha patriótica del Perú con la música del cuerpo de cívicos de infantería.

Revisando la historia educativa de los países de la región nos encontramos que son Perú y México los que muestran la primera preocupación por la formación de sus maestros para hacer posible el “proceso civilizatorio”, pues en ambos países se constata la fundación de escuelas normales en el mismo año. Posteriormente se crean en Honduras (1836), Chile (1842), Argentina (1869), Uruguay (1885, Ecuador (1889), Cuba, Colombia y República Dominicana (finales del siglo XIX), y más tardíamente Bolivia (1909) y Costa Rica (1914).(Alvarado,2003: 100-131)

El desarrollo de estas primeras instituciones formadoras de la región revelan ciertas características comunes, según anota Ramón Salgado (2004:4) tal es el hecho de la llegada de misiones extranjeras como la alemana a Chile, Ecuador y Venezuela, la francesa al Perú, la norteamericana a Argentina y la belga a Bolivia, a petición de los respectivos gobiernos, al mismo tiempo introducen ciertos métodos novedosos experimentados particularmente en Europa. La intención fue preparar maestros de educación primaria, generalmente en condición de internados a cargos mayormente de docentes mujeres para formar a docentes.

Inicialmente se organizaron a base de criterios de género (escuelas normales de varones y mujeres), ubicación geográfica (urbanas y rurales) o pertenencia étnica (caso de la normal de Warisata, en Bolivia). Los sueldos que percibían por esta dedicación ciertamente no eran los más alentadores, pero daban cierto prestigio social porque constituían el segmento más educado de la población y una forma de movilidad social durante el siglo XIX y mediados del siglo XX por lo menos para los sectores medios y bajos.

En todos ellos el proyecto educativo se insertaba en un programa de construcción nacional-estatal que respondían a los intereses de ciertos sectores sociales dominantes. Con el transcurso del tiempo esas condiciones han variado de acuerdo a la singularidad de su historia y a la diversidad de las condiciones y posiciones de los maestros.(Tenti, 2005)

5.3 Diego Thompson.

En el Perú desde el primer momento el director **Diego Thompson** , pastor bautista y agente británico que promovía el sistema lancasteriano, contó con la decidida colaboración del sacerdote liberal José Francisco Navarrete y gracias a su eficiencia, los primeros alumnos se incrementaron rápidamente a 230.(Del Corral,1951: 8)

¿Quién era Thompson? Miembro de la sociedad lancasteriana y uno de los divulgadores de este novedoso sistema pedagógico. Con la misión de difundir la Biblia y el método de la enseñanza mutua empezó a recorrer América del Sur, empezando por Buenos Aires, en 1818, pasando luego por Montevideo y finalmente por Chile. Estando en este país e informado de su eficiente labor educativa Bernardo Monteagudo, a través del diplomático Dr. José Cavero, le invitó a venir al Perú, arribando a Lima el 28 de junio de 1822, siendo acogido entusiastamente por las autoridades del gobierno.

“El día que llegué a esta ciudad, dice Thompson, visité a San Martín y le entregué las cartas de presentación que había traído de Chile. Él abrió una de las cartas y comprobando su tenor dijo: Mr Thompson, me alegro muchísimo de verlo y levantándose me dio un abrazo muy afectuoso... y me dijo que de su parte, nada me haría faltar para cumplir el objetivo que me había traído al Perú. Al día siguiente yo estaba sentado en mi habitación, cuando se detuvo un carruaje en la puerta mi pequeño criado entró corriendo y gritando: ¡ San Martín¡ ¡ San Martín¡. Enseguida San Martín entró en la habitación acompañado por uno de sus ministros...se sentó en la primera silla que encontró. Conversamos acerca de nuestras escuelas y otros temas similares durante un rato” (Thompson, 1987: 5). San Martín y su primer ministro estuvieron realmente satisfechos con su presencia y le confiaron la administración de la primera escuela normal.

Permaneció en Lima el tiempo en que San Martín gobernaba el Perú y cuando el libertador se alejó del país la situación militar era bastante difícil por lo que estuvo a punto de alejarse. Sobreponiéndose a este inconveniente logró publicar una gramática castellana, con trozos bíblicos, para la práctica. Seguía dirigiendo la escuela normal cuando llegaron las tropas realistas teniendo que trasladarse, junto con el gobierno, a Trujillo, retornando después para dedicarse a traducir al quechua el Viejo Testamento, teniendo como uno de los

colaboradores a un descendiente de los incas. (Thompson, 1987). Conoce personalmente a Bolívar y obtiene un franco apoyo en su tarea educativa. Años después se dirige a Colombia y otros países. Por eso se puede decir que en aquellos tiempos formativos de nuestra nacionalidad hubo no un personaje influyente como él, además nadie puede recorrer el continente desde el Cabo de Hornos hasta Canadá, entrando en contacto con las masas populares y con los grandes personajes de la política de entonces.

En la flamante escuela recién inaugurada se anhelaba **formar preceptores** de educación primaria de segundo grado (Leiva,2001: 121). Como requisito de ingreso se exigía instrucción secundaria y una vez ingresado el alumno debía llevar una vida de internado. Anexo a ello se estableció una escuela de aplicación para la práctica de los 56 futuros educadores.

Los **cursos** que se estudiaron fueron: Pedagogía, Paidología, Psicología Infantil, Higiene Escolar, Trabajo Manual Educativo, Nociones de agricultura, Teneduría de libros, Francés, Inglés, Formas geométricas, Música y Educación Física y Militar.(Basadre, 1969))

Empezó a funcionar en el **local** del Colegio Santo Tomás donde debía utilizarse el método lancasteriano, o de enseñanza mutua, ideado por José Lancaster, quien demostró exitosamente en Londres (1811) que un solo maestro podía dirigir una escuela de mil alumnos valiéndose de alumnos más adelantados, como auxiliares de enseñanza, llamados monitores.

Estaban obligados a concurrir a la escuela, todos los maestros de las escuelas públicas acompañados de dos alumnos adelantados. Luego que hayan aprendido las primeras letras y las lenguas vivas con el nuevo método serían distribuidos en las capitales departamentales y de allí se propagarían a las demás ciudades y villas. Los que hayan egresados con los mayores méritos se harían acreedor de una medalla de oro otorgada por el Ministro de Estado.

Estas aspiraciones eran compartidas por el Congreso Peruano que no vaciló en dar una ley en diciembre de 1822, disponiendo que se le dé todas las facilidades para el cumplimiento de su misión, se forme una Junta para la redacción de un reglamento para las escuelas, que todos los maestros asistan a la escuela normal y se les otorgue un certificado firmado por el director, además se establezca el horario de asistencia (Oviedo, 1862: 8).

Sin embargo esta primera institución formadora tuvo una vida fugaz, duró apenas 2 años, por la presencia del ejército realista, la inestabilidad política y la economía sumamente precaria. Esta situación obligó a Thompson a dejar el país en 1824 encargando la escuela a otros preceptores instruidos en el método indicado. Sin embargo la situación anárquica obligó a cerrarlo el 4 de setiembre de 1824 (Leiva, 2001: 12).

5.4 La acción de Bolívar

Una vez que el libertador argentino dejó el suelo patrio ingresó inmediatamente el libertador venezolano para culminar con la independencia del Perú y de América, después de las batallas en las pampas de Junín y Ayacucho. Libre el país del dominio hispano se entregó a organizar el nuevo Estado y el bienestar de sus habitantes. Una de sus tareas, en el aspecto educativo, fue continuar con la obra sanmartiniana. Conocía también el sistema lancasteriano desde setiembre de 1810, año en que cumpliendo con una misión diplomática de la Junta de Gobierno de Caracas ante Su Majestad Británica y en compañía del diputado Luis Méndez y el escritor Andrés Bello, escuchó en Londres, de los mismos labios de José Lancaster su sistema pedagógico, entonces en pleno apogeo en Europa (Rojas, 1976: 60). Más tarde la idea se propagó por Latinoamérica, como lo puntualizamos más adelante.

Bolívar convencido de la bondad del sistema e influido por su antiguo maestro Simón Rodríguez quien después de viajar y trabajar en países de América, Europa y Asia, volvía, en 1823, a las playas de Colombia. Informado Bolívar de su presencia aprovecha esa circunstancia para escribir al vicepresidente Santander de Colombia que le dé facilidades económicas para que viaje al Perú. Poco después, desde Pativilca, le escribe a su maestro en estos términos: “¡Oh mi maestro! ¡Oh mi amigo! ¡Oh mi Robinson! Ud. en Colombia, Ud. en Bogotá y nada me ha dicho, nada me ha escrito. Sin duda, es usted el hombre más extraordinario del mundo...Nadie más que yo sabe lo que usted quiere a nuestra adorada Colombia ¿Se acuerda usted cuando fuimos al monte Sacro, en Roma, a jurar sobre aquella tierra santa la libertad de la Patria? Ciertamente no habrá usted olvidado aquel día de eterna gloria para nosotros...Ud, formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para la grandeza, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que usted me señaló...No puede usted figurarse cuan hondamente se ha grabado en mi corazón las lecciones que usted me ha dado; no he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que usted me ha regalado...En fin, usted ha visto mi conducta; usted ha visto mis pensamientos escritos, mi alma pintada en el papel...Sí, mi querido amigo, usted está con nosotros...Yo desespero por saber qué designios, qué destino tiene usted; sobre todo, mi impaciencia mortal no pudiendo estrecharle en mis brazos; ya que no puedo volar hacia usted, hágalo usted hacia mí...Presente usted esta carta al vicepresidente, pídele usted dinero de mi parte y venga usted a encontrarme” (Rojas,1976: 30).

Mientras tanto el maestro Simón Rodríguez intentaba poner en práctica sus métodos de educación en Bogotá en una Casa de Industria Pública sin encontrar apoyo por parte de las autoridades. Bolívar esperaba su llegada y esta no se producía. Entonces, según el autor citado, escribe otra vez a Santander “...a don Simón Rodríguez déle usted dinero de mi parte, que yo le pago todo, para que me venga a ver. Yo amo a este hombre con locura. Fue mi maestro, un compañero de viajes y es un genio, un portento de gracia y talento

para el que lo sabe descubrir y apreciar...Yo seré feliz si lo tuviera a mi lado...Empéñese usted porque venga, en lo que me hará usted un gran servicio, porque este hombre es muy agradable, y al mismo tiempo puede serme muy útil...”.

Las repetidas y cariñosas peticiones al maestro y la poca acogida a su proyecto educativo animaron a don Simón a tomar su bastón de peregrino. Antes de partir le escribe a Bolívar desde Guayaquil anunciándole su viaje “para darle un abrazo y llorar de gozo”. Por fin después de una prolongada ausencia, el humilde pedagogo bajaba del caballo en la puerta del palacio dictatorial, en Lima, y Bolívar emocionado le abraza con filial cariño y lo trata con una amabilidad extraordinaria. Gracias a su estancia en Inglaterra había estudiado el sistema de educación de Lancaster que se propuso mejorarlo y lo logró. Fue un regalo valioso para el libertador que ahora podía aprovechar para educar al pueblo.

Simón Rodríguez acompañó a Bolívar en su viaje al Alto Perú. Iba como Director e Inspector General de Instrucción Pública y Beneficencia, encargado de organizar la educación de los niños en ambos sexos en todas las ciudades a donde llegaran. Así ocurrió en Arequipa, sobre todo en Cusco, donde fundó un colegio para varones y niñas en la iglesia de los jesuitas, un hospicio para huérfanos y expósitos y una casa para los desvalidos. Igual sucedió en Turubamba, en la capital y otros pueblos de Puno. Llegaron a La Paz, a Oruro y Potosí. En Bolivia en su condición de director de enseñanza pública, de Ciencias Físicas, Matemáticas y de Artes y Director general de Minas, Agricultura y Caminos Públicos (Soasti, 2007: 146) el 1 de enero de 1826 fundó la “Escuela Modelo” en Chuquisaca y en poco tiempo los alumnos llegaron a 200, lo que evidencia su éxito.

Lamentablemente llegó a tener desavenencias con Sucre, encargado del gobierno, por los elevados gastos que ocasionaba en este establecimiento, por

haber colocado muchas autoridades y maestros y no haber comunicado, ocasionando la desaprobación oficial, lo que demuestra no haber aplicado el sistema monitorial en esta institución, contrariando los principios de la escuela mutua. No obstante este fracaso en la Escuela Modelo donde impuso un plan especial del método, creó otras escuelas y colegios de ciencias y artes, donde ejerció la enseñanza mutua. (Cabello, 1946: 146) que debería servir de modelo a todas las que debían establecerse en cada uno de los departamentos del país del Altiplano. Molesto con Sucre se vio obligado a renunciar a su tarea educativa, dedicándose después a otros menesteres en el Perú y Colombia (Lizarbe, 1946).

Extinguida la escuela normal creada en 1822, Bolívar preocupado por la educación, mediante su ministro José María Pando organiza en la capital de la república dos escuelas lancasterianas para la enseñanza de niños de ambos sexos. La que ya existía para niños se llamará Escuela Central Lancasteriana del Perú y la de niñas pasaría a denominarse Escuela Lancasteriana de La Concepción. Considerando la gran extensión de la ciudad se crea una sucursal en San Lázaro destinado para niños y niñas. Todas estas escuelas estarán bajo la inmediata dirección de un regente instruido en el sistema y a cuyas órdenes estarán los maestros y maestras. Además de enseñar a los niños se dedicarán a instruir en el nuevo método por lo que en lo sucesivo no se dará licencia o permiso para abrir escuelas de primeras letras a los que no conocen el sistema lancasteriano. El método será uniforme con la única diferencia de que en las escuelas de niñas se agregará la enseñanza de costura.

De manera similar, por decreto del 31 de enero de 1825 (Oviedo, 1862: 9) crea escuelas normales en cada una de las capitales departamentales según el sistema Lancaster semejante a lo que ya había ocurrido en Colombia, aunque en este país en forma más selectiva. Para el efecto los prefectos debían mandar a la capital, a la brevedad posible, dos personas de cada sexo para que

aprendan el método de la escuela y vuelvan a establecerlo en sus escuelas departamentales.

Los gastos que ocasionen las dos escuelas centrales y la sucursal de San Lázaro provendrán de las municipalidades en la cantidad de tres mil pesos anuales. El gobierno seguirá asignando las sumas respectivas y si no son suficientes se librarán las sumas adicionales. Las escuelas departamentales y de provincias serán costeadas con los fondos municipales de las ciudades o pueblos donde se establezcan. En ambos casos se les asignará todas las fundaciones que la beneficencia de nuestros antepasados hayan instituido a favor de las escuelas de primeras letras. Esto quiere decir que la enseñanza será gratuita.

El regente tendrá un sueldo de mil pesos anuales y cada uno de los maestros y maestras de seiscientos.

Estas benéficas disposiciones que convenían al país no fueran cumplidas sino en parte tanto por la delicada situación económica cuanto por la efervescencia política reinante y las ambiciones de los políticos peruanos después de la retirada del libertador del norte.

Como hemos visto hasta aquí la escuela normal es una institución importada de Europa donde nace y se organiza en los siglos XVII y XVIII. Llega como novedad a las colonias hispanoamericanas recientemente liberadas del dominio español, entre ellas el Perú, despertando un anhelo largamente postergado. Si ayer dependíamos culturalmente de España, en la nueva etapa somos receptivos del pensamiento anglo francés contraria a la escolástica, según anota Augusto Salazar.

Justamente de Inglaterra viene el nuevo método, difundido por un pastor protestante, y de Francia el modelo de la escuela normal. De esta idea también

participa el amauta Mariátegui cuando sostiene que la educación no tiene espíritu nacional. Lo positivo es la difusión de este beneficio a las capas populares mediante profesionales formados en centros superiores docentes como garantía de desarrollo del Perú, aunque este ideal queda en el papel por la inestabilidad reinante.

6. EL MÉTODO LANCASTERIANO

Los libertadores, como vimos, fueron partidarios decididos de la aplicación del método lancasteriano en el Perú, conviene entonces conocer el origen, la difusión, la aplicación de este sistema y la norma que lo regía

6.1 Surgimiento del método

La idea nace en la mente de dos personajes antagónicos en cuanto a su origen social, formación e ideología, pero ambos con el claro convencimiento de impartir educación masiva a los sectores más pobres. Se trata de Andrew Bell (1785-1832) y Joseph Lancaster (1778-1836), los dos de procedencia inglesa, pero el primero pastor anglicano, sosegado y de gran éxito económico y el segundo apenas con una formación elemental y militante cuáquero, de carácter violento y escasos recursos, pero gran planificador de proyectos escolares.

Inicialmente surge cuando Andrew Bell, contemporáneo de Francisco de Miranda, hijo de un director escolar y por muchos años secretario del consistorio de una congregación evangélica, es designado a los 26 años director del Asilo para Niños Huérfanos en Madrás, **India**, para enseñar a los hijos de los soldados ingleses. La situación en aquel lugar era bastante difícil porque no se disponía de recursos elementales, como pizarras o papeles. Los maestros carecían de formación y peor aún recibían magros sueldos. Providencialmente un día observa que un niño, que aparentemente sabía más que el resto de su grupo, ayudaba a sus compañeros.

Este acto ilumina la mente de Bell y decide expresamente prepararlo para que enseñe el alfabeto a los que no lo saben. El resultado fue alentador pues desde ese momento empezó a seleccionar a otros aprendices a quienes expresamente les da instrucciones para que colaboren en la tarea educadora. Así

pudo enseñar, valiéndose de estos maestritos infantiles, a mayor cantidad de niños. De este modo aparece el Método de Enseñanza Mutua.

Luego de 15 años de labor educativa, en 1796, retornó a Londres y entusiasmado por su experiencia escribe y publica Experimentos en educación hecha en Mal Asylum, en Egmores (Experiments in Education-made at the Mal Asylum at Egmores). Diez años después en una aldea cercana utiliza por primera vez su novedoso método y con la idea de propagarlo solicitó el apoyo a la Iglesia de Inglaterra, sin embargo la lentitud burocrática lejos de amilanarlo sirvió para organizar la Sociedad Nacional para promover la educación a favor de los pobres, pasando a convertirse por este hecho en el líder de la educación pública.

La obra de Bell sería continuada y mejorada por Joseph Lancaster, hijo de un pensionado del ejército, nacido en 1778 en un barrio obrero londinense. Antes de conocer esta novedad pedagógica trabajaba fabricando coladores. A los 14 años abandona su casa y viaja a Bristol de donde pensó llegar a Jamaica para enseñar la Biblia a los niños pobres, y al no disponer de dinero para pagar el pasaje siguió trabajando en esta ciudad, entrando en contacto con los cuáqueros, agrupación opuesta a la iglesia anglicana. Las circunstancias no permitieron el ansiado viaje a Jamaica y volvió a su casa laborando esta vez como ayudante en dos escuelas.

Esta experiencia le sirvió para despertar en él la necesidad de tener una escuela propia. Con la ayuda de su padre logró abrir un establecimiento en su casa de Kent Street para enseñar las primeras letras a los niños pobres del lugar, en forma gratuita a quienes no pudieran pagarlo. Para implementarlo él mismo construyó los mesones y bancos para los niños y seguidamente puso un aviso en la puerta de su casa: “Todos los que desean pueden mandar a sus hijos para recibir educación gratuita y aquellos que no desean educación gratuita, podrán pagarla, si así lo desean” (Orantes, 2003: 3).

La matrícula superó la expectativa de Lancaster y al no poder enseñarles a todos tuvo que contratar a otros maestros, no obstante carecía de los fondos necesarios. En esos momentos críticos conoció el folleto de Andrew Bell y al año siguiente, con la protección de un piadoso padre, mejoró el esquema del método y escribió también, en 1803, otro folleto denominado Mejoras en Educación (Improvements in Education).

El número de alumnos creció significativamente llegando hasta 1000 por lo que rápidamente tuvo que habilitar más aulas en el taller de su padre, en un cercano galpón abandonado. Poco después recibió el respaldo del rey Jorge III y gracias a esta ayuda construyó un edificio de tres pisos, diseñado conforme sus ideas pedagógicas. Disponía además de recursos adecuados como por ejemplo una imprenta para la edición de los materiales para enseñar a leer.

La tecnología de la enseñanza consistía en que los alumnos avanzados, actuando como monitores, enseñaba a los demás, de tal manera que una maestra podía atender a 100 o más alumnos. El ensayo llamó la atención de los nobles quienes le apoyaron generosamente. Entre ellos figuraban 3 duques, 3 duquesas, 4 marquesas, 9 condes, 12 condesas, 2 vizcondes, 14 "lords", 23 damas, 15 "sirs", 36 parlamentarios, 2 arzobispos y 9 obispos, aparte de príncipes, barones y extranjeros (Orantes, 2003: 4).

El éxito lancasteriano despertó el celo de la iglesia oficial anglicana que veía un peligro en los cuáqueros disidentes. Uno de los primeros ataques fue un artículo publicado en 1805 donde se hacía ver que los 12 hijos del articulista habían sido educados sin problemas pero que la obra de Lancaster era una amenaza para la iglesia oficial. Esta fue una acusación gratuita porque de los 7 mil alumnos de Lancaster, ninguno se hizo cuáquero.

Con todo, los éxitos se vieron opacados por la poca atención brindada a los asuntos administrativos y contables por los aportes recibidos y por sus

excentricidades de nuevo rico. Estas dificultades se acrecentaron cuando para sortear los primeros aprietos financieros se creó la Real Sociedad para apoyar al sistema lancasteriano, con cuya directiva no logró congeniar, precisamente por los gastos que se efectuaban y como se intentó ponerle freno, en 1816, rompe con la Sociedad y vanamente trata de fundar una escuela en un barrio, al sur de Londres. Allí quiebra y va a prisión por deudas, sin embargo logra su libertad para dedicarse a dar charlas en distintas ciudades y, por último, desencantado opta por probar suerte en Estados Unidos. Llega a Baltimore en 1816 y organiza una escuela sin resultados alentadores. Cinco años después publica *A Short Account of the Rise and Progress of the Lancasterian System* (Un breve recuento del surgimiento y progreso del Sistema Lancasteriano).

6.2 Propagación

El método de enseñanza mutua se difundió rápidamente en **Inglaterra, Francia, España y otros países de Europa**, convirtiéndose en poco tiempo en el método pedagógico por excelencia, a principios del siglo XIX. Esta aceptación y su bajo costo para atender la educación de las capas menos pudientes motivaron a muchas personas que no tardaron en recomendarlo, especialmente en los dominios coloniales, recientemente liberados.

Al parecer penetró silenciosamente a la **Gran Colombia** (Rojas, 1976) por acción del sacerdote fray Sebastián de Mora quien lo aprendió en la península Ibérica en el momento en que cumplía un duro exilio por su vocación emancipadora. El mencionado religioso fundó en 1820 en el pequeño pueblo de Capacho, Estado de Táchira, “la primera escuela lancasteriana del Nuevo Mundo”. Después pasa a Bogotá en calidad de director y por sus altas cualidades el mandatario Santander lo destina a difundir el método por los departamentos de Cauca, Ecuador, Guayaquil y Azuay.

Paralelamente a esta acción otro patriota colombiano, Rafael Revenga, que hacía servicios oficiales en Europa, retornó a la patria juntamente con el profesor francés Pedro Commetant, conocedor del método, y con quien trae un valioso material pedagógico con el fin de preparar a los nuevos maestros y crear las escuelas normales en las capitales de los Estados. Si el padre Mora aplica la doctrina en el sur, Commetant lo hace en los departamentos del norte: Magdalena, Istmo de Panamá y Zulia. Cuando intenta viajar a Caracas, llega invitado Lancaster.

En realidad el método venía siendo aplicado con anterioridad en varios países sudamericanos por el propio autor, llenando un vacío en la literatura pedagógica de la región, dando cierta continuidad a los postulados de la Ilustración. Entre 1818 y 1822, como ya mencionamos en líneas anteriores, ya se conocía en **Buenos Aires, Montevideo y Chile**. A este último país arribó invitado por el presidente Bernardo O Higgins, otorgándole la nacionalidad chilena por sus servicios distinguidos. Fue llamado también al Perú por el Libertador San Martín. La invitación le fue enviada por el primer ministro Bernardo Monteagudo, llegando a nuestro país el 28 de junio de 1822. siendo recibido por el Protector argentino, poco después le presentó a sus ministros y al marqués de Torre Tagle, diputado supremo. En los años siguientes con el mismo afán de difundir el sistema llegó a la **Gran Colombia, Venezuela, isla del Caribe, Cuba y Canadá**.

Como vimos, Lancaster conoció personalmente a San Martín y también a Bolívar, a este mucho antes, en 1810. Fue en Londres, en la casa del precursor venezolano Francisco de Miranda, con ocasión de conformar una misión de tres personas de la joven nación venezolana. Allí Lancaster explica a los recién llegados las bondades de su método y lo adecuado que era para la situación de las emergentes naciones. Interesado por la idea, Bolívar visitó la escuela en Borough Road, donde se efectuaba esta experiencia.

6.3 La cartilla lancasteriana

El documento que guió las actividades pormenorizadas de los maestros de las escuelas de primeras letras fueron las cartillas lancasterianas muy conocidas en Europa y algunos países hispanoamericanos, como México y Chile. En el Perú, hasta donde hemos indagado no existe tal documento en las bibliotecas o archivos, pero creemos que sus ejecutores conocieron estas valiosas guías.

Basándonos en la cartilla mexicana (Vega, 1999: 157) podemos sostener resumidamente, que la obra comprendía tres partes bien definidas: la escuela y los recursos; el método; los instructores y la disciplina.

La escuela y sus recursos. La escuela debe estar ubicada en un lugar donde no hay ruidos y tener un patio donde poder reunir a los alumnos antes de entrar a sus aulas. El salón debe tener la figura de un paralelogramo cuyo largo sea por lo menos dos veces de su ancho.

Es importante que el piso del aula sea inclinado para poder observar a todos los niños desde el pupitre del maestro a cuyo lado se encuentran dos inspectores del orden. En el centro de la sala se colocaban las mesas y bancos, dejando entre ellos un pasillo para la formación de los semicírculos donde se ubican los 10 niños.

Se disponen de pizarras y lápices en lugar de papel y plumas. Hay también muestras de escribir con tres clases de letras, grandes medianas y pequeñas. Asimismo hay tablitas con dos agujeros para colgarlos por medio de una cuerda al cuello del niño premiado o castigado. Allí estará escrito: aplicado, juicioso o desaplicado, chismoso, pleitista, etc.

Existen del mismo modo punteros, campanillas y silbatos. Asimismo seis clases de registros: de inscripción, de presencia, de resultados, de gastos, de cobranza y de visitantes.

El método. Bajo la dirección de un solo maestro los niños se instruyen mutuamente. Los que tienen más conocimientos en escribir, leer y contar, llamados instructores, los transmiten a aquellos que menos saben.

La escritura primero se hace en la arena, los que ya saben pasan a la pizarra y si estos demuestran suficiencia escriben las letras en un papel.

La enseñanza de la lectura se efectúa de cuatro maneras: primero el alfabeto o las letras, segundo, el silabario o las sílabas, tercero el vocabulario o las palabras y cuarto, lectura corrida, frases o sentencias en carteles, manuscritos o libros.

La aritmética se aprende una hora en la mañana y otra en la tarde. Se conocen dos métodos: en el primer método el instructor se coloca a la cabeza de la clase con un tablero en la mano en la que están escritas dos sumas con sus claves. Los alumnos escriben estos ejemplos en la pizarra y luego que hayan concluido inspeccionan para verificar que el ejemplo está bien escrito y para ello dictan la clave.

En el segundo método los niños pasan a los semicírculos donde hay un tablero que tiene dos ejemplos con sus claves, corrigiéndose mutuamente, y mudando de puestos como en la lectura. Así se conocen las cifras, la numeración, las combinaciones, la suma simple, la resta, la multiplicación, la división, los quebrados, la regla de tres y los decimales.

Instructores y disciplina. Hay tres clases de instructores: generales de orden, de clase y de semicírculos. Los **instructores generales de orden** son dos,

uno para la mañana y otro para la tarde, escogidos entre los discípulos más aplicados y con disposición para mandar. Sus obligaciones antes de abrir la escuela son: llegar 30 minutos antes de la hora de entrada, pasar lista a los instructores de escritura, lectura y aritmética, anotar a los que faltan y nombrar a sus reemplazantes, repartir a los instructores los tableros para el dictado y abrir las puertas para que entren los alumnos.

Estos mismos instructores antes de iniciar la clase tienen el deber de cuidar que los niños entren formados a clase, revisar la limpieza de las manos y si las tienen sucias sancionarles de acuerdo al código penal. Una vez que los niños e instructores estén ubicados ordenará que se quiten los sombreros y los guarden, para seguidamente hacer la oración. Concluido el acto tomarán asiento para finalmente indicar que las manos las tengan en la rodilla y luego sobre la mesa.

Iniciada la clase los instructores deben dictar la clase en el orden debido, previa verificación de la asistencia.

Terminada la jornada del día mandarán a los instructores a recoger los materiales y poner las manos sobre la rodilla, concluyendo con una oración: “Gran Dios, te damos infinitas gracias por habernos asistido en nuestros trabajos y te suplicamos que te dignes continuar dispensándonos este beneficio en el nombre del Padre, etc.” (Vega, 1999: 169). Dicha la oración manda ¡atención! y toca tres veces la campanilla para que los niños salgan en orden, excepto los apuntados en la pizarra, quienes recibirían los castigos correspondientes.

La **segunda clase de instructores generales** son los de la clase que se subdividen en instructores de escritura, lectura y aritmética, tanto para las mañanas como para las tardes, elegidos también entre los alumnos más instruidos. El primer instructor tiene la obligación de entrar a la escuela un cuarto de hora antes de que lleguen los alumnos y ubicarse en el aula. Guía paso a paso cada acción de escritura y al concluirla entrega el mando al instructor de lectura.

El segundo tipo de instructor divide la clase en pequeños grupos no mayores de diez, quienes marchan ordenadamente a los semicírculos donde encuentran colgado por la mañana un tablero de lectura, y por la tarde uno de silabeo. Las actividades son guiadas por un silbato y se permite que los aprendices puedan formular preguntas, concluida la clase el instructor reparte un billete de mérito al niño más destacado de cada semicírculo.

El tercer instructor de aritmética prepara los útiles necesarios mientras los niños están en los semicírculos. Desarrolla la clase media ahora en bancas y media hora en semicírculos. En este último explica la regla de suma, resta, multiplicación, etc. y en la pizarra ejecuta ejercicios.

La **tercera clase de instructores** son de los semicírculos quienes cuidan de que los niños unos después de otros participen en el proceso de aprendizaje. Cuando el instructor hace preguntas comenzará por el primero de la izquierda, seguirá hasta llegar al último de la derecha, sin corregir el error hasta que vea que ninguno del semicírculo lo hace. El niño que corrige ocupa el primero que no supo.

El proceso se repite con los instructores de lectura, escritura y aritmética.

El director de la escuela le enseña el catecismo del padre Ripalda, por ser el más conciso y común, un cuarto de hora en la mañana o en la tarde.

En la última semana de cada mes los niños son examinados individualmente por el maestro. Cuando el niño demuestra dominio en el aprendizaje recibe un billete de examinado indicando mérito 1, 2, 3 para que el lunes siguiente sea promovido a clase superior.

Las faltas que cometen los niños son castigados con retención de los alumnos a la salida, colgarles tarjetas con el delito cometido: "hablador", "mentiroso", "pleitista", ponerle el gorro de asno, hacerles arrodillar, lavarse las

manos en público, ponerles pesas en las manos, mandarles al calabozo, o expulsarles secretamente y otros.

6.4 Ventajas y desventajas del método

El sistema que acabamos de reseñar, llamada también método de instrucción mutua, método mutuo, método lancasteriano o método inglés (Cabello, 1946: 61), pertenece a la corriente del pensamiento denominada utilitarismo desarrollado por algunos pensadores británicos como valor para lograr una mejor calidad de vida en el marco del desarrollo industrial. Sustentado por Bentham (1748-1832) con el objeto de materializar la educación básica y universal, trataba de dismantelar las teorías educativas de Rousseau y Pestalozzi que sostenía los privilegios burgueses. (Iragui, s/f) Sin embargo ofrece , en el contexto de la época, varias ventajas cuando se trata de lograr el aprendizaje, pero también analizando detenidamente se advierten desventajas que es conveniente puntualizar.

Entre las **ventajas** que podemos anotar desde el surgimiento del sistema hasta su propagación y aplicación en otros países está, en primer lugar, **el bajo costo** en el funcionamiento de la escuela por cuanto necesita pocos profesores para una gran cantidad de alumnos que son enseñados por los monitores o estudiantes más distinguidos. Por este trabajo quienes ayudan no reciben remuneración alguna, lo hacen a título gratuito, y también prescinde de secretarios, tesoreros y otros empleados en el servicio .

Igualmente el uso frecuente de cuadros, figuras y esquemas, **visualiza u objetiva las cosas o nociones** facilitando el aprendizaje, porque lo que se ve se recuerda mejor. Esta característica se desarrolla mejor con el advenimiento de la Escuela Nueva o Activa, con el nombre de enseñanza intuitiva.

En tercer lugar, la **existencia de pocos cursos** libera al estudiante de acumular en su memoria una gran cantidad de conocimientos, propios de la escuela enciclopedista que ha dado pobres resultados.

Por otro lado, los monitores para enseñar a sus pares tenían que ser previamente preparados por el maestro, es decir, aparte de ser alumnos sobresalientes recibían un **reforzamiento para colaborar con mayor eficiencia**, esto es, aprendían dos veces, primero del maestro y en segundo lugar al momento de enseñar, con un lenguaje más entendible y análogo al del niño a quien le comprende sus dificultades.

Es una ventaja también el hecho de **agrupar estratégicamente** a una gran cantidad de alumnos en varios pequeños grupos y asignarles un monitor, de otro lado sería difícil lograr el objetivo del aprendizaje.

Al lado de estos aspectos favorables se encuentran al mismo tiempo varios **defectos** que pasamos a señalar. Uno de ellos es el **aprendizaje mecanizado** que obliga al alumno a repetir las lecciones y luego los olvida al poco tiempo, repercutiendo en el escaso desarrollo intelectual.

El hecho de tener un gran número de alumnos divididos en pequeños grupos que aprenden en una misma sala, no en salones, y que tienen que escuchar una cantidad de preguntas y responder simultáneamente, propicia un coro y una agitación que **siembra la confusión** y no alienta el aprendizaje en un ambiente tranquilo y sereno.

El contacto entre el monitor y el aprendiz, en el mejor de los casos, es **meramente instructivo** y no educativo, este último solo es viable cuando hay comunicación directa entre el maestro y el discípulo y en cuya interrelación se da una compenetración espiritual, indispensable para una adecuada formación.(Cabello, 1946: 92).

Si bien es cierto que **es bueno para alfabetizar pero no lo es para los niveles superiores** de enseñanza (Arista, 1973: 116). Los católicos asimismo acusan a sus promotores de aprovechar la oportunidad para **difundir la biblia protestante**, lo cual se interpreta como abuso de confianza.

Los maestros de Bolívar también hicieron conocer sus discrepancias con el método que tuvo un éxito significativo en México y en el resto de los países empezó a debilitarse. y **Simón Rodríguez critica el método por su memorismo y rígida disciplina**, una suerte de cuartel. Consideraba que los niños deben preguntar y no repetir para obedecer a la razón y no a la autoridad. Andrés Bello, también maestro del libertador, señalaba las limitaciones, en el sentido de que los alumnos repiten imperfectamente lo que han oído.(Rodríguez, 1923:151).

Por último, se producen **deficiencias en la enseñanza** de algunas ciencias, fundamentalmente en matemática: tablas de sumar, restar y multiplicar y sumar, restar y multiplicar con números enteros.

Este sistema, descrito brevemente, se aplica en el Perú no solo en las escuelas de niños, sino también benefició a las niñas para quienes se creó el 6 de octubre de 1825, un gineceo, esto es, escuela de mujeres, a cargo del doctor José María Galdiano de la suprema corte de justicia y del Licenciado José Francisco Navarrete, decidido partidario del sistema monitorial y director de la escuela normal, después de la partida de Thompson.

Comentando la anterior podríamos decir que el citado método, nacido en una de las colonias inglesas para universalizar la educación básica, es opuesto al método activo surgido en Francia en los albores de la revolución para formar a los elementos de la nueva burguesía.

Ideado en Asia y perfeccionado en Inglaterra efectivamente calza bien el método importado en las nuevas repúblicas iberoamericanas, preferentemente en el Perú, donde era la única alternativa pedagógica, como en los demás países, donde la escuálida economía no permitía disponer de recursos indispensables para solventar tan siquiera a los preceptores, menos otros aspectos necesarios.

Bastaba un maestro, que en realidad se convertía en un supervisor, adiestrando a sus mejores educandos para atender a numerosos escolares y no en un salón sino en un solo gran espacio, creando un bullicio, impropio de un ambiente escolar.

Sin embargo, como se puede advertir, el aprendizaje se desnaturalizaba porque se reducía a una tarea mecánica, característica propia de la escuela tradicional. Por otro lado tampoco el maestro podía ejercer su benéfica influencia en la formación de la personalidad del educando.

7. LA ESCUELA NORMAL EN EL SIGLO XIX

7.1 Algunas disposiciones

Bolívar obligado por los graves sucesos que ocurrían en la Gran Colombia dejó el Perú el 23 de setiembre de 1826 encargando el gobierno a Andrés de Santa Cruz. Entre las medidas educativas que adopta el nuevo mandatario se encuentra la aprobación, el 9 de noviembre de 1826, del reglamento que da vida al sistema monitorial y el inspector general y el regente estaban llamados a redactar, lo más pronto posible, un reglamento interior para las escuelas. Se le encarga también la composición de los manuales, cartillas y libros elementales de las escuelas (Oviedo, 1862:163)

Revisando las disposiciones legales de entonces, publicadas por Juan Oviedo, en la obra que mencionamos, se verifica con fecha 16 de enero de 1827 la insistencia a los prefectos para que envíen a la capital de la república a los jóvenes de cada departamento a fin de que se uniforme en el país el método recomendado, de lo contrario no se podría cumplir con el artículo 14 de la Constitución política que previene que para ser ciudadano es menester saber leer y escribir. Los fondos para sufragar los pasajes de tales maestros deben tomarse de la supresión de las municipalidades, de los productos de las propiedades de las casas religiosas clausuradas, de las fundaciones piadosas y de la asignación anual de las cajas nacionales. No obstante que la escuela central ya se hallaba organizada no se había hecho presente sino dos jóvenes del departamento de **Ayacucho**.

En otro decreto del 25 de setiembre de 1829 se dispone que el producto de las pensiones pagadas por las personas que obtuvieron permiso para abrir casas de loterías y que ascienden a 25 pesos se utilice para la reparación del local de la escuela lancasteriana.(Oviedo, 1862: 15). Se anuncia también, en enero de 1830, el restablecimiento de la escuela de niñas de **San Lázaro**,

encargando su dirección a doña Petronila Loaysa, asignándole el sueldo respectivo.

En otros lugares del país como en **Puno** se constata igualmente que en diciembre de 1829 se apertura una escuela lancasteriana y una aula de matemáticas y anuncia que seguirán haciendo en otros lugares porque el gobierno “a pesar de hallarse tan cercado de graves alteraciones, jamás pierde de vista la educación pública” (Oviedo, 1861: 16).

Desde la consolidación de nuestra independencia hasta 1836 el Perú había vivido gobierno efímeros acaudillados por militares lo que creaba una inestabilidad política constante. Hasta que la coyuntura político militar permitió la Confederación Perú Boliviana, teniendo como Supremo Protector al general **Santa Cruz**, cuya breve administración fue importante para la vida nacional.

En el aspecto educativo creó el Ministerio de Instrucción Pública Beneficencia y Negocios Eclesiásticos que antes dependían de otros organismos políticos perturbando los buenos propósitos educativos y contribuyendo a su incipiente desarrollo. Expidió también un **reglamento de escuelas primarias** de 7 capítulos y 37 artículos, abordando, entre otros, la clase de escuelas normales y número de escuelas centrales, requisitos para desempeñarse como preceptores y sus funciones, y las obligaciones del director general .

Reconoce **dos clases de escuelas normales**, una de hombres y otra de mujeres, además, con más acierto que Bolívar, **establece ocho escuelas centrales en los cinco principales distritos de la capital** (Leiva, 2001: 15). Su objeto era formar maestros con el método lancasteriano y franquear la instrucción primaria a todos los niños.

Para ser **preceptor** se requiere, según este dispositivo, certificado del director general de aulas y escuelas, haciendo constar que está instruido en el método de Lancaster, tener principios religiosos, virtudes intachables y acreditar aptitudes para la educación moral e instructiva de la infancia. Sus deberes son: habitar en la localidad, asistir permanentemente, cuidando la limpieza y orden del ambiente antes de la llegada de los alumnos, presentar un sustituto hábil en caso de ausencia forzosa y enseñar por el método lancasteriano.

Del mismo modo el preceptor debe llevar un registro diario de las faltas justificadas a fin de corregir a los alumnos oportunamente; efectuar exámenes públicos en el mes de diciembre; aplicar penas y correcciones de acuerdo al método de Lancaster, comunicando al director si existen niños incorregibles; leer a los niños y padres el reglamento en el primer día de la semana; llevar un libro de inventario de la escuela o aula, y, por último, guardar subordinación y respeto a las autoridades

El **director general** de aulas y escuelas será miembro de la Junta de Beneficencia. Para desempeñar el cargo se requiere virtud probada, capacidad suficiente y conocer el método de Lancaster y tener celo infatigable por la educación de los niños. Sus obligaciones son establecer las escuelas normales, preparar los locales, examinar con una comisión las aptitudes de los que pretenden la plaza de preceptores, asistir a la planificación de todas las escuelas y aulas y tomar conocimiento del estado de los útiles cada mes, antes de la confección del presupuesto. Habrá también un subdirector nombrado por el gobierno.

Durante la Confederación Perú-Boliviana se redujo el número de escuelas a 8 y en 1836 se **inaugura la Escuela Normal Femenina de Lima**, con la idea de superar la discriminación de la mujer, además, como una especie de sucursal se abrió otra en San Lázaro. Como no se disponía de profesores se

recurre el colegio de San Carlos para que los alumnos que hayan cursado filosofía y derecho desempeñen la tarea de educadores (Paz Soldán, 1947)

7.2 La Escuela Normal Central

En 1840 funcionaban en Lima dos escuelas normales, una de varones, en Santo Tomás, con una sucursal en San Lázaro, y la otra de mujeres en Santa Teresa, en ambas se enseñaban con el método ya conocido. Desde el primer momento el director contaba con la decidida colaboración del sacerdote **José Francisco Navarrete** y gracias a su eficiencia, los primeros alumnos se incrementaron rápidamente a 230 (Del Corral, 1951:8). Navarrete había actuado durante la Confederación y representa, según Basadre, el símbolo de la continuidad del técnico especializado.

La crisis económica y la anarquía militar de los años anteriores a 1850 concluyen prácticamente con el presidente **Castilla**. El país vive ahora una etapa de auge aparente por la riqueza del guano, “de mendigo pasa a ser millonario” (Klarén, 2004: 203) y se restablece el orden constitucional. El régimen emprende una serie de obras progresistas. Una de ellas es la transformación, aunque empírica, de la enseñanza, mediante la promulgación del Reglamento General de Instrucción Pública en 1850. Este fue, a decir de Basadre, “el primer código orgánico general para el régimen educativo y su primera nota distintiva consistió en reivindicar para el Estado la dirección y la administración de la vida escolar repartida antes entre las autoridades políticas, la beneficencia, las municipalidades, las universidades y los colegios mismos” (Basadre, t. III, 1969: 252)

Este reglamento clasifica los establecimientos de enseñanza en públicas y privadas y termina con el caótico sistema educativo dividiéndolo por primera vez en tres grados: escuelas, colegios menores y colegios mayores y universidades.

Se dispone la **creación en Lima de una Escuela Normal Central**; “en los departamentos habrá también escuelas normales a juicio de las juntas de instrucción y todas se establecerán cuando puedan proveerse a su competente dotación. En cuanto a los **métodos** en la enseñanza pública continuará empleándose lo que ya se conoce, esto es, el lancasteriano, al igual que en la enseñanza privada donde “todo profesor puede adoptar el texto y método que mejor le parezca, previa aprobación de las Juntas de instrucción” (Valcárcel,D. 1975:179)

El sucesor de Castilla, **José Rufino Echenique** dictó también medidas importantes a favor de la educación. Así por medio del ministro del Perú en Madrid se contrató en 1853 a **Francisco Merino Ballesteros**, Inspector General de Educación Primaria en España, para que desempeñe el cargo de director de las escuela normal por espacio de 6 años y traer dos hermanos suyos en calidad de profesores con el objeto de que organice, de acuerdo a los adelantos de Europa, a fin de que sirva de modelo a las escuelas de párvulos y adultos. Debía pasar un corto tiempo en París, Berlín y Londres para adquirir las colecciones de muestras de escritura, de planos de dibujo lineal, de sólidos geométricos, de mapas y objetos de historia natural, las máquinas y los aparatos para enseñar física y química, los globos y todo lo demás que no puede encontrarse en España. Saldría de Inglaterra al Perú tan luego hayan cumplido con este encargo y pasarán por Nueva York y Boston, donde comprarán algunos materiales que no hayan encontrado (Oviedo, 1862).

El profesor español llegó a Lima a inicios de 1854. Entretanto se trabajaba en la reparación del antiguo local de la Aduana que iba a servir de sede. Mientras tanto en julio de ese mismo año Echenique expedía un decreto disponiendo la organización de la Escuela Normal Central para la preparación de maestros que luego ejercerán su profesión en las provincias, distritos y parroquias. Para el efecto el gobierno, a propuesta de los prefectos, nombrará 3

candidatos por cada departamento, quienes debían tener de 16 a 20 años, contextura robusta “para soportar los estudios y después en el ejercicio de su cargo”, no tener defecto físico “para evitar menosprecio de sus alumnos”, no padecer enfermedades, ser soltero, tener conducta intachable y ser cristiano. Una vez egresado estarán dispuestos a trabajar, durante 6 años, en el departamento que se le envíe.

7.2.1 Programa de organización

Francisco Merino Ballesteros entregó al gobierno el 25 de abril de 1854 un **Programa de organización** de la Escuela Normal Central lo que mereció la aprobación oficial el primer día de mayo del mismo año. Allí se revela las nuevas ideas pedagógicas recogidas en Europa y que deben ser conocidas y practicadas por los directores, maestros e inspectores. En este documento se exponen tres aspectos de indudable importancia: Las dependencias de la Escuela, el currículo y el método de enseñanza.

El objeto no es otro que formar a los que han de ejercer los cargos de directores, maestros e inspectores quienes después difundirán los beneficios de esta educación por todo el territorio nacional.

Las **dependencias** serán principalmente los seminarios y las escuelas de niños. En el primero se adquirirán todos los conocimientos teóricos y prácticos en todas las ramas de la enseñanza, excepto los de aplicación de la pedagogía, metódica, didáctica, agricultura, horticultura y geometría que se llevarán en las escuelas y en terrenos destinados expresamente, como una especie de talleres industriales. En el seminario estudiarán ampliamente el arte de reconocer firmas y toda clase de escritos sospechosos de falsificación, pedagogía, metódico, didáctica y algunas nociones de administración para los futuros inspectores. El curso durará tres años.

Las escuelas prácticas deberán ser tres: de párvulos, elemental y superior. En las Escuela de Párvulos se admitirán niños de ambos sexos, de 2 hasta 5 años. Estará a cargo de un maestro y una maestra que prestarán los cuidados necesarios desde la entrada por la mañana hasta la salida por la tarde. Su objeto era vigorizar la constitución física de los niños y fomentar los sentimientos morales y piadosos sin olvidarse del desarrollo de la inteligencia en base a despertar la curiosidad. Tanto la enseñanza como la educación moral habrá de darse en conferencias familiares.

La Escuela Elemental solo recibirá niños de 4 años hasta los 10. Continuará desarrollando los aspectos físicos, morales e intelectuales. Aprenderán religión como base de la moral; lectura de letras impresas como manuscritas, en prosa y verso, al mismo tiempo se promoverá el desarrollo intelectual con una expresión correcta y en vez de recitar sin darse cuenta de nada se le obligará a entender y explicarlo de acuerdo a su capacidad; escritura con letra bastarda española por ser sencilla, clara y elegante, a fin de escribir toda clase de documentos de uso común; podrán aprender también el redondo francés, el inglés, el gótico redondo y cuadrado, el romano, romancillo, etc; aritmética, con el propósito de poder hallar de memoria o por escrito la solución de los problemas de la industria manufacturera, agricultura y comercio, así desarrollarán sus facultades de cálculo. En lengua castellana analizarán las formas del lenguaje en sus relaciones con el pensamiento, la gramática, la ortografía, la propiedad y el estilo, contribuyendo eficazmente a la práctica de la composición con la que podrán redactar sus propias observaciones y la del curso.

La geometría y dibujo lineal asimismo deben prestarse recíproco auxilio, conocerán los ángulos, los polígonos, los círculos y algunas nociones de la superficie y volumen de los sólidos, aplicados a las artes y la industria. En dibujo aprenderán a representar objetos de uso común y frecuente, los terrenos que se midan y el trazado de los mapas geográficos. La geografía e historia se

enseñarán paralelamente conociendo toda la Tierra, más ampliamente América y Europa, especialmente el Perú, concluyendo con la geografía astronómica. En física, química e historia natural se limitarán a lo más interesante de los cuerpos de la naturaleza y sus fenómenos y aplicaciones a la vida común, a la industria fabril, agrícola, comercial e higiene. Se emplearán máquinas y aparatos, colecciones de minerales y rocas, herbarios y multitud de objetos. En música aprenderán las nociones de música bucal y si es posible el piano y otros instrumentos. Finalmente en inglés y francés, teniendo en cuenta las relaciones comerciales con los Estados Unidos, Inglaterra y Francia, es importante conocerlo principalmente el primer idioma.

La Escuela Superior recibirá a niños de 9 a 12 años de edad que hayan cursado la educación elemental el tiempo suficiente e indispensable. Está orientado preferentemente a los que no seguirán una profesión y desean dedicarse a la agricultura, industria fabril o comercio. Complementariamente recibirán lecciones de francés, latín, álgebra elemental, geometría práctica o la descriptiva aplicable a la perspectiva, a las sombras, corte de piedras y madera, también dibujo aplicado y la arquitectura y mecánica (Oviedo, IX, 1862: 240).

En tercer lugar, en cuanto al **método** se introduce algo novedoso en la educación republicana basado en los escritos de los más célebres pedagogos europeos y que darían lugar a la Escuela Nueva en Europa (Paz Soldán, 1947: 30). Describe la enseñanza antigua y la que debe ser la nueva. Argumenta que en la escuela elemental el discípulo recibía las nociones y las reproducía mecánicamente, cultivando así la memoria de formas y sonidos, manteniendo su inteligencia extraña a los objetos de estudio. En ese sentido, “repetir era saber”, obteniendo más ventaja el que hablaba como un “papagayo”.

Esta rutina se supera de acuerdo a las ideas de los modernos pedagogos. “De rutinaria y mecánica a pasado la enseñanza a ser orgánica, o lo que es lo mismo a cultivar y desarrollar el conjunto de las facultades

intelectuales del niño. Ya no se obliga a retener las palabras sin que se conozca las ideas que representan, y mucho menos frases o períodos cuyo sentido ignora; por el contrario, se ofrece a sus espíritus las nociones en términos que al encargarse la memoria de conservarlas, están identificadas con él: Las ha relacionado a su modo con signos de lenguaje, y puede combinarlas y disponer de ellas a su arbitrio, a la manera que lo hace de sus órganos sometidos al imperio de su voluntad” (Oviedo, 1862:241).

De esta lúcida aseveración deduce cuál es el puesto del discípulo y del maestro. Sostiene, el discípulo “es el centro” y a él se dirige el maestro con los materiales de instrucción. Debe, pues, iniciarse la enseñanza de lo sensible e individual a lo abstracto y general. Primero con “objetos, con hechos, mostrando en lo posible bajo la forma concreta... y haciendo que el discípulo encuentre, por medio de comparaciones y analogías, el principio, la regla o la definición en que se comprenden. Cuando el entendimiento a contraído el hábito de percibir relaciones en este orden, puede procederse a lo inverso, y dada la definición o la regla, descender a los objetos o hechos comprendidos en ella, y siente el atractivo de enseñanza y el papel de acrecerse el poder de sus facultades”. Es difícil en verdad, reconoce Merino, para el magisterio este tipo de enseñanza pero sin estos esfuerzos no se puede obtener resultados trascendentales (Oviedo, 1862:241).

En vista de haber sido aprobado este programa por parte del gobierno de Echenique se decreta la organización de la Escuela Normal Central el 6 de julio de 1854 y lo mismo se haría después en cada uno de los departamentos para la educación de los maestros de provincias, distritos y parroquias. Para este menester los prefectos enviarán a la escuela central tres jóvenes de sus respectivos departamentos que a su vez, ya egresados, organicen y dirijan la escuela normal departamental.

Los agraciados deben tener de 16 a 20 años, ser de complexión robusta para soportar los estudios y el cargo, no tener defectos físicos que los exponga al menosprecio de sus discípulo, ni enfermedad contagiosa, estar vacunados o haber tenido viruelas, ser soltero, haber observado conducta irreprochable y tener nociones de doctrina cristiana, lectura, escritura y aritmética. Presentarán además vestuario y útiles en el momento en que se les requiera.

En el momento de su ingreso a la escuela presentarán los documentos mencionados y serán examinados para verificar la instrucción que se les exige y ser clasificados provisionalmente. Si después de 4 meses de permanencia demuestran no tener vocación se les reemplazarán con otros.

En octubre de 1854 con el deseo de poner en funcionamiento la escuela se dispuso la reparación del antiguo edificio de la Aduana que fue Palacio de Justicia y estaba en estado ruinoso. El presupuesto presentado por el director ascendía a la suma de 14, 275 pesos y fue aprobado para su ejecución por el contratista Melchor Charon, por haber ganado la buena pro (Oviedo, IX, 1862: 38.)

Echenique no pudo culminar esta obra porque en su período el pago de la deuda que el Estado había reconocido justificadamente a todos los particulares peruanos por haber contribuido a la guerra de la independencia y haber sufrido daños durante el proceso, se hacía de manera escandalosa e ilegal, a favor de los poderosos, lo que motivó la reacción de los políticos liberales encabezado por don Domingo Elías y Ramón Castilla. Después de un año de lucha opositora con el triunfo de la batalla de La Palma **Castilla** se hizo del gobierno (1855-1862).

En esta segunda etapa promulgó el Reglamento de Instrucción Pública de 1855. En este dispositivo mantiene la triple división de la educación, aunque cambiando la denominación y precisándola mejor. Ahora se le llama Popular

(escuelas), Media (colegios) y Especial (universidades, escuelas o institutos profesionales). La primera se dará a todos los ciudadanos, la segunda a los que pueden recibir una cultura liberal o se preparen para las carreras científicas, y la tercera a los que abracen una facultad o desean seguir una profesión.

Específicamente a los que atañen a las escuelas destinadas a la educación popular reconoce a las normales, las de primeras letras, las artes y la de infancia. Reabre la Escuela Normal Central, que funcionará en Lima, para brindar una formación más práctica a los maestros y orientado a ser modelo de las escuelas de primeras letras y a formar buenos maestros. Para acceder a estos puestos se les examinará en todos los cursos de instrucción popular. En ella se estudiará religión, ortología, caligrafía, gramática castellana, aritmética, reglas de urbanidad, higiene y economía doméstica, geografía e historia natural aplicada a las artes comunes y al cultivo del campo, teneduría de libros, dibujo lineal, música y pedagogía.

En cuanto al método, en el art. 68 se dice: “No debe desecharse ni usarse exclusivamente ningún método, ni el desarrollo espontáneo de la inteligencia por preguntas y observaciones, ni el estudio de memoria, ni la explicación oral, ni las repeticiones y conferencias, ni los ejercicios de composición, ni la participación en la enseñanza (Oviedo, 1862: 230).

Pareciera que el sistema monitorial, a tenor del artículo anterior, estaba destinado a desaparecer de la práctica educativa, sin embargo siguió teniendo vigencia como se constata en el Boletín de Instrucción Pública, del 15 de julio de 1877 (Cabello, 1946: 331) donde se hace referencia a cuatro métodos o sistemas: el individual, el simultáneo, el mutuo y el mutuo mixto. Sobre el sistema mutuo se expresa que “permite reunir un gran número de niños bajo la vigilancia de un solo maestro, sin el intermediario de auxiliares; pero dejando de desear relaciones más directas del maestro con sus alumnos”

7.2.2 Bases del reglamento

Como toda institución educativa necesita un dispositivo que oriente la vida, el mismo Francisco Merino Ballesteros, con experiencia europea, redacta las **bases del reglamento** que constan de 9 partes: Organización general y enseñanza, material, personal, de los alumnos, duración del curso de estudios, exámenes, régimen interior, contabilidad y régimen económico y disposiciones transitorias.

Organización General y Enseñanza. La escuela contará con un Seminario de primer, segundo y tercer grado y tres clases de niños de distintas edades para la teoría y la práctica.

La enseñanza del **primer grado** comprenderá: religión y moral, solfeo, canto y escritura musical, teoría y práctica de toda clase de composiciones, en prosa y verso, procurando una pronunciación correcta; lengua castellana, comprendiendo la prosodia, la propiedad del lenguaje, la gramática y la ortografía; escritura de carácter bastardo español; aritmética mental y escrita con aplicaciones comunes; nociones de geometría aplicadas a las artes e industrias; dibujo lineal aplicado; importantes nociones de física, química e historia natural relacionados con los fenómenos naturales y artísticos; idea de estructura y funciones del cuerpo humano y preceptos de higiene y gimnástica, y teoría y práctica de la educación y enseñanza de párvulos de ambos sexos hasta la edad de 6 años.

Esta clase de párvulos no dará instrucción, su objetivo es vigorizar la organización física y desenvolver sus potencialidades morales e intelectuales.

La enseñanza del **segundo grado** comprenderá los mismos ramos que la del primero, aunque más intensamente y además rudimentos de lengua latina, nociones de retórica, poética y literatura española; teoría y práctica de la

escritura de los caracteres góticos, redondo francés e inglés, ejecutados con una y otra mano; geografía e historia principalmente de América y particularmente del Perú; teoría y práctica de la educación de niños hasta 12 años de edad.

Este último aspecto tomará un carácter más serio porque está destinado a niños de más edad y desarrollo. Alternará la enseñanza con los ejercicios de educación física y los medios de educación moral todos ellos relacionados con los distintos ramos enumerados anteriormente.

La enseñanza de **tercer grado** será una ampliación del segundo y abarcará además teoría y práctica de toda clase de escritura de adorno; álgebra elemental y trigonometría rectilínea con aplicaciones interesantes; traducción y pronunciación por lo menos de inglés y francés; geografía e historia universal; teoría y práctica de la educación hasta la edad de 15 años. En este grado se añadirá nociones de administración pública en sus relaciones con la profesión de los seminaristas.

Material .El mobiliario y los demás materiales serán completos y adecuados a su fin como lo requiere una institución que ha de servir al fundamento de la reforma de la educación y enseñanza pública y se repondrán constantemente si llega a deteriorarse.

El Personal. Estará constituido por el director, profesores, maestros, un capellán, un secretario, un administrador de rentas y dependientes.

El director es el encargado del gobierno del establecimiento, los ramos de la enseñanza y la admisión de los alumnos; así mismo propone al supremo gobierno por intermedio del director de estudios a los funcionarios que requiere la escuela y confecciona los programas con aprobación del director de estudios.

Los profesores y maestros desempeñarán las asignaturas que tengan a su cuidado. Uno de los primeros reemplazará al director en caso necesario. Están sujetos a las reglas del gobierno interior.

El Capellán tendrá a su cargo las celebraciones en el Oratorio de la escuela, la enseñanza religiosa y la de la lengua latina.

El secretario será responsable, además de su cargo, del control de la biblioteca y gabinete de física, química e historia natural.

El administrador de rentas, elegido por el cuerpo de profesores, tendrá a su cuidado la contabilidad y régimen económico.

De los alumnos. Se clasificarán en 4 clases: seminaristas o aspirantes a cargos de educación y enseñanza elemental, niños de ambos sexos hasta 6 años; niños de 6 a 12 años y niños de 12 a 15 años.

Para ser admitidos como seminaristas los interesados deben tener de 15 a 20 años, haber residido en el departamento por lo menos 2 años, gozar de robustez y buena salud, estar dotado de sentimientos de benevolencia, grado de actividad y de capacidad intelectual, tener buena conducta, poseer las nociones de religión de acuerdo al catecismo del padre Astete, leer correctamente, saber nociones de gramática castellana, escribir con soltura y conocer las 4 operaciones.

Tales requisitos deben estar documentados y se someterán a un examen ante un jurado de profesores. Los admitidos serán sometidos a una prueba de 3 meses y se aprueban serán comunicados al ministerio del ramo. Al egresar están obligados a desempeñar el cargo por 5 años en su departamento y recién se les puede declarar aptos. Por último, el seminarista deberá tener en la

capital una persona con quien deberá entenderse el director, en caso de enfermedad grave.

En el caso de los niños no deben padecer de enfermedad contagiosa. Los que provengan de otros establecimientos que no sea del Estado, darán un examen de entrada. Estarán obligados a cumplir con el reglamento. Los que observan buena conducta obtendrán premios y los que contravengan las reglas establecidas serán castigados conforme a su falta.

Los seminaristas serán internos y los demás alumnos externos. Los primeros serán pensionados por el gobierno, pero los gastos de traslado a la capital y equipo correrán a su cargo, salvo excepciones probadas. Los alumnos externos gozarán de gratuidad.

Duración de los estudios. Los seminaristas estudiarán 2 años si son de primer grado, 3 años si son de segundo grado y 3 años y medio si son de tercer grado. Para los que adquieren conocimientos de administración abarcará 4 años.

Los estudios de las clases de niños de primero y segundo año no tendrán periodo fijo, pero los de tercero durarán 2 años.

Todos los días serán de enseñanza, excepto los festivos y de vacaciones.

Exámenes. Aparte de los primeros exámenes de admisión y de los parciales que los profesores y maestros hagan en sus asignaturas semanal o mensual habrá otro general ante el director, los profesores y maestros. Cada año se efectuará uno público, antes de vacaciones.

Concluido los exámenes de carrera la escuela expedirá un documento que los acredite para su colocación. Igualmente los resultados de estos exámenes serán puestos en conocimiento del gobierno.

Régimen Interior. Se tenderá a dar mayor robustez y agilidad a los alumnos desarrollando sus facultades morales e intelectuales. Con tal objeto los alimentos serán sanos y abundantes, así mismo cuidarán el aseo en la ropa, en los útiles y en el ambiente del edificio. Las horas de clases, ejercicios gimnásticos, recreo y comida se alternarán de modo conveniente.

Contabilidad y régimen económico particular. El administrador de rentas tendrá bajo su responsabilidad los ingresos de la escuela, llevando la cuenta de ingresos y egresos, siempre estará subordinado al director en el uso de sus atribuciones.

Luego de que esté organizada la escuela el director pasará trimestralmente y con anticipación el presupuesto para los efectos correspondientes. Al mismo tiempo regirá para la presentación de cuentas.

Disposiciones transitorias. El gobierno suministrará a la escuela todos los fondos necesarios para su sostenimiento y a la mayor brevedad posible se determinarán todos los puntos pendientes sobre organización y régimen interno, esto es, se presentará a la Dirección de Estudios un proyecto de reglamento para después de examinarlo lo eleve, con informe, al gobierno para su aprobación.

Estas bases fueron aprobadas el 14 de agosto de 1857 por el gobierno y se complementaron con otros artículos enviados por el Consejo de Ministros el 30 de diciembre del mismo año (Oviedo IX, 1862) Entre los artículos añadidos tenemos que algunos alumnos pueden ser admitidos en la escuela sin los requisitos necesarios por ser hijos de padres pobres, especialmente vencedores

en la guerra de la independencia, servidores a la patria y huérfanos; y los que se resisten a los 5 años de labor en su departamento serán sometidos a juicio.

Los exámenes anuales se verificarán con asistencia de las autoridades encargadas de vigilar la enseñanza pública; el administrador de rentas presentará el presupuesto de gastos de alimentación y extraordinarios para que no falte en la caja el dinero necesario, y por último se establece la escala de haberes del personal y becas para los alumnos, en la forma siguiente:

Director Francisco Merino Ballesteros	2000 pesos
Profesor Ramón Merino Ballesteros	1200 pesos
Profesor José Merino Ballesteros	800 pesos
Maestro de clases de niños de primer grado	360 pesos
Auxiliar de niños de primer grado	204 pesos
Profesor de francés, inglés y música, cada uno	360 pesos
Capellán profesor de religión y de latín	720 pesos
Secretario	360 pesos
Administrador de rentas	840 pesos
Cocinero y dos sirvientes	500 pesos
40 alumnos internos aspirantes a maestros, cada uno	15 pesos
Total	16 264 pesos

En este mismo documento se hace conocer que la refacción del local ya se encuentra concluida y la llegada de algunos alumnos a la capital, enviado por los prefectos departamentales, por lo tanto se señala como fecha de apertura el 8 de enero de 1858, acto que debe estar presidido por el ministro del ramo, con asistencia del Director General de Estudios, prefecto y demás autoridades y corporaciones departamentales. El director Francisco Merino Ballesteros desde ese día admitirá a los alumnos externos e internos (Oviedo, IX, 1862)

La apertura no se efectuó en la fecha anunciada porque el director Francisco Merino no aceptaba ciertas disposiciones ni deseaba depender de la Dirección General de Estudios por lo que fue acusado por el gobierno de incumplimiento y desacato y cesado inmediatamente el 8 de enero (Leiva, 2001) Es que también el país no vivía un ambiente favorable por las luchas internas y externas (guerra con Ecuador) y la falta de recursos.

7.2.3 Reglamento interior de 1859

Al año siguiente, 23 de marzo de 1859, teniendo en consideración las bases que acabamos de reseñar el nuevo director Miguel Estorch, autor de obras didácticas, elabora el **reglamento interno de la Escuela Normal Central**, el mismo que contiene las siguientes especificaciones: útiles que entregarán los seminaristas, premios y castigos, distribución del tiempo, personal de la escuela y asuetos y vacaciones.

Útiles. Al ingresar el seminarista a la escuela deberá presentar un colchón, una almohada, dos colchas, una manta o cubre-cama, seis sábanas y cuatro fundas de almohada, un traje completo de calle y otro de casa, cuatro camisas usuales y dos de dormir; tres pares de calzoncillos, cuatro medias y dos zapatos o botines; cuatro pañuelos, tres toallas y tres servilletas; un cubierto; dos peines, un cepillo para la ropa, otro para la cabeza y un tercero para los dientes, un par de tijeras para las uñas y un baúl para guardar estos objetos.

Premios y castigos. A este respecto se anota que los discípulos que durante la semana hayan observado buena conducta y aplicación se le dará un vale de mérito, que los alumnos externos lo recibirán los sábados y los internos, el domingo. A fin de cada mes se formará un Cuadro de Honor y a los seis mejores alumnos se les anotará en las respectivas hojas de estudios.

Los castigos no pueden afectar la salud, el honor, ni inspirar sentimientos bajos. Se limitará a hacer leer al alumno en alta voz la máxima moral que hubiese violado, a recogerle el número de vales, a borrarle del Cuadro de Honor, amonestaciones privadas o públicas, a ponerle de pie o de rodillas en las aulas, reclusión en un lugar sano y ventilado, disminución de alimentos, pérdida del curso y, en último caso, expulsión de la institución, previa aprobación de la Dirección de Estudios.

Distribución del tiempo. Los seminaristas se levantarán a las cinco y media en verano y a las seis en invierno, acto seguido pasarán al oratorio para rezar una breve oración en acción de gracias, enseguida se trasladarán al comedor para tomar una taza de té, café o chocolate. Terminado el desayuno se trasladarán al salón de estudio donde permanecerán hasta las 7, hora en que entrarán a sus clases, junto con los externos, hasta las 10; de 10 a 11 tendrán el almuerzo; de 11 a 1, clases; de 1 a 2, descanso para todos; de 2 a 4, clases, retirándose los externos a sus casas; de 4 a 6, comida y recreo; de 6 a 7, dibujo y música; de 7 a 8, estudio; y a las 8, rezo, cena y a dormir.

Personal de la escuela. Agrega como obligación del director el de tener frecuentes conferencias con los profesores y maestros con el propósito de acordar las mejoras posibles en los métodos y sistemas de enseñanza. Incluye dentro del personal a un inspector y un regente. El inspector vigilará permanentemente a los alumnos para que no haya desorden ni se relaje la disciplina, evitando así las faltas para no verse obligado a castigar. El regente y su auxiliar tendrán a su cargo la enseñanza de los externos del primer grado, la perfección en lectura y escritura a los internos y la adopción de los sistemas y métodos de enseñanza que recomienda el director.

Asuetos y vacaciones. Podrán salir los jueves a las tres de la tarde, siempre que no haya día festivo durante la semana y los internos saldrán de paseo con el inspector, si hubiesen cumplido sus tareas. En verano tomarán

sus alimentos antes de salir y en invierno después del paseo. Los domingos y días festivos, luego de cumplir con sus deberes cristianos, podrán recibir a sus familiares o encargados y divertirse, si les permite el director. Solo podrán salir a sus casas una vez al mes y regresar a la escuela antes de las 8 de la noche. Finalmente las vacaciones que durarán del 24 de diciembre y todo el mes de febrero, podrán pasarlas en sus casas o en el establecimiento.

Pero volvamos al director español Miguel Storch quien tomando en cuenta el Programa de Merino Ballesteros redacta este reglamento provisional de la escuela considerando los aspectos anotados anteriormente. Agrega como novedad el cargo de regente de la escuela práctica, acompañado de una auxiliar y establece el sueldo del director en 2500 pesos anuales, 500 más que lo establecido por Merino Ballesteros.

Con esta nueva autoridad la escuela se instaló en el local del colegio de Guadalupe, luego se trasladó al remozado inmueble de la antigua Aduana (Leiva, 2001: 123). Sus aulas tenían la ventaja de ser amplias y los alumnos podían disponer de los libros de una biblioteca en formación, escritos mayormente en alemán, de pedagogos protestantes, y concurrir a un modesto museo de ciencias naturales donde se podía observar una colección de geología, mapas y otros materiales didácticos con leyendas en idioma alemán. En 1860 había en la Escuela 36 alumnos internos y 264 externos para seguir estudios de 5 años.

Para ser nombrado como profesor de la escuela el candidato debía tener entre 15 y 20 años de edad, de contextura fuerte, ser soltero, cristiano y tener conocimientos de primera enseñanza, es decir, doctrina cristiana, lectura, escritura y aritmética. El nombramiento duraría 6 años, pudiendo ser reemplazado si después de 4 meses demostraba carencia de vocación.

Inicialmente se enseñaban lectura explicada, doctrina cristiana, gramática castellana, aritmética, álgebra elemental, geometría elemental, geografía, cosmografía y astronomía, francés y pedagogía. Años después en 1864 se introdujeron algunas variaciones: aritmética práctica, aritmética demostrada, principios generales de álgebra, geometría elemental, trigonometría rectilínea, nociones de geometría práctica, nociones general de mecánica, ciencias naturales (física y química), ciencias morales (filosofía), nociones de literatura, religión, geografía moderna, historia del Perú, idiomas, gramática castellana, gramática latina y clase de gimnasia. (Leiva, 2001: 125) Como se nota se suprimen algunos cursos, entre ellos pedagogía, se agregan otros y se precisan mejor algunos contenidos.

Estorch estuvo al frente de la Dirección solo un año, reemplazándolos interinamente José Granda y Jorge Brown, quienes intentado emular los reglamentos europeos, propusieron el funcionamiento de un ciclo preparatorio de 2 años a quienes deseaban ser estudiantes de la Normal, con lo que los estudios se prolongarían a 5 años, sin internado. En dicho tiempo las **materias** eran las siguientes:

Primer año: Instrucción religiosa e historia sagrada, lectura y recitación, escritura castellana, cálculo y música vocal.

Segundo año: Instrucción religiosa e historia sagrada, francés, caligrafía, lengua castellana, composiciones, aritmética elemental, dibujo lineal y música vocal.

Tercer año: Instrucción religiosa y Nuevo Testamento, francés, historia natural, mineralogía, geología, álgebra elemental, geografía política, caligrafía dibujo lineal, música vocal y escuela práctica.

Cuarto año: Religión, moral, inglés, zoología y botánica, geometría física y astronomía, historia universal, psicología y lógica y escuela práctica.

Quinto año: Historia eclesiástica, historia universal, física y química, pedagogía y escuela práctica.

Nótese que en todos los grados se estudia solamente conocimientos, más no cursos de formación profesional, con la solitaria excepción de pedagogía en el último año de estudios.

7.2.4 Nuevo reglamento de 1863

Al concluir el gobierno de Castilla la escuela experimentaba ciertos desórdenes que amenazaban su estabilidad, por lo que en 1863 se contrata un nuevo director, **Martín Dulanto**, quien redacta un **nuevo reglamento** (Leiva, 2001) que al parecer, es el **más completo**, innovado y prolongado de todos los anteriores. Perseguía como objetivo formar al maestro eficiente de instrucción primaria, es decir, que los conocimientos que aprenden en la Normal lo sepan transmitir a los alumnos y para ella deben ejercitarse en la escuela de aplicación, la misma que debe servir como modelo a las demás. Por otro lado el maestro debe recibir una formación moral, intelectual y física

Vale la pena mencionar este Reglamento Orgánico de 1863 aprobado por el gobierno de Pezet. Comprendía aspectos de organización, enseñanza, alumnos y el presupuesto.

La **organización** hacía referencia al objetivo, al método y al personal de la escuela. En lo primero establecía que el objetivo principal era formar maestros eficientes de primaria que más tarde serían directores o profesores de las escuelas normales departamentales con lo que se pretendía uniformar la instrucción en toda la República.

En el mismo local se proyectaba establecer una escuela de aplicación para la práctica de los futuros maestros empleando los sistemas y métodos aprendidos.

Se creyó conveniente adoptar el método mixto en la enseñanza lo que podría incluir, según los casos, el sistema de preguntas y observaciones, las memorizaciones, la explicación oral, las repeticiones y conferencias, los ejercicios de composición, etc.

Existía un variado personal integrado por el director, subdirector, profesores, regentes, inspectores, celadores, secretario, capellanes y médico.

El **director** lo nombra el gobierno a sugerencia de la Dirección General de Estudios, siendo sus atribuciones entre otros velar por el cumplimiento del reglamento y demás disposiciones, presidir los actos institucionales, nombrar a los profesores, designar servidores, a los jurados examinadores, visitar continuamente las aulas para observar el proceso formativo, contemplar la distribución de premios para los mejores alumnos, dar cuenta de las becas y cátedras, revisar los presupuestos, enseñar un curso teórico de pedagogía y dar cuenta a sus superiores de todo lo actuado durante el año.

El **subdirector** es el funcionario más importante después del director y su misión es colaborar con la primera autoridad en todas sus funciones y reemplazarlo en caso de ausencia. Debe desarrollar el curso de Nociones de administración Pública.

Los **profesores** tienen como función demostrar puntualidad, dominio de sus materias, mantener la disciplina en las aulas y controlar la asistencia de sus alumnos. Puede ser expulsado de la escuela por abandono de sus clases, usar método inadecuado y tener conducta inmoral. La vacante producida debe

publicarse en los diarios para que se presenten postulantes y de no haberlo el director podría nombrar interinamente a otro.

El **regente** es el jefe de la escuela de aplicación y tiene a su cargo dos maestros auxiliares y su función es velar por el aseo del local y el orden, enseñar a los practicantes cómo deben formar a los niños y recomendarles en privado que sepan tener paciencia, método y demás cualidades, igualmente llevar el registro de los alumnos con sus faltas, notas, premios y otros datos, por último informar al director a través del inspector de turno los acontecimientos diarios.

Los **inspectores** son dos y trabajan alternadamente. Duermen en la misma habitación de los internos y cuidan sus roperos. Sus atribuciones son vigilar a los alumnos en el cumplimiento del reglamento, prevenirles para que no incurran en falta, controlan las salidas de los internos y externos, conducen disciplinadamente a los alumnos a la capilla, comedor, aula y dormitorio. Asisten a todos los actos de la institución, cuidando siempre la disciplina e informa al director el cumplimiento de sus funciones.

Los **celadores** dependen de los inspectores, son dos y cumplen funciones similares.

El **secretario** puede ser un profesor o un alumno destacado. Su función es presenciar los exámenes públicos o privados, expedir certificados, títulos y otros documentos con la autorización del director. Así mismo lleva cuenta de los alumnos seminaristas de sus actividades y estudios. Administra la biblioteca, el archivo y el gabinete de ciencias naturales.

El **capellán** celebra la misa todos los domingos y días festivos, reza con los alumnos y les asiste espiritualmente. Debe dictar el curso de moral cristiana.

El **médico** visita regularmente la escuela para cuidar la salud del personal, pudiendo en algunos casos necesarios hacerlo dos veces al día.

En segundo lugar, en cuanto a **la enseñanza** el reglamento establece un Plan de estudios, los grados de la escuela de aplicación, los exámenes y la titulación.

El Plan de Estudios distribuidas en 6 años contiene los cursos de lectura, religión y moral, reglas de urbanidad y de higiene, aritmética comercial, gramática castellana, geografía, historia sagrada, pedagogía, nociones de matemáticas puras y mixtas, nociones de física, química e historia natural, nociones de filosofía, literatura e historia universal, nociones de administración pública, teneduría de libros, latín, francés e inglés, dibujo lineal, gimnástica y música. Los dos últimos cursos se hacen aprovechando las horas de recreo.

Los niveles de la escuela de aplicación comprende 3 grados: El **primer grado** es para los niños a quienes se debe vigorizar física, moral e intelectualmente a través de juegos, lecturas morales y cantos religiosos. Se les enseña en forma elemental lectura, caligrafía, religión, gramática, higiene, urbanidad y zoología. El **segundo grado** es la continuación del primer pero con mayor seriedad alternando con ejercicios físicos. Se imparte lectura corrida, caligrafía, solfeo, canto y escritura musical, religión y moral, historia santa, aritmética, gramática, higiene, urbanidad, geografía y nociones de física, química e historia natural. El **tercer grado** es la ampliación del segundo, estudia los mismos cursos que llevan los seminaristas asistiendo a conferencias ejercicios de traducción en francés, inglés y latín y composiciones escritas, prácticas en las escuelas de niños y las clases auxiliares.

Los **exámenes** son de 3 clases: privados, públicos y general. Los primeros se rinden al concluir el año escolar frente a un jurado de tres

profesores. Los aplazados se presentan a un nuevo examen para efectos de matrícula. Los exámenes públicos son para los que aprobaron el privado y no se califica. El examen general destinado para los aspirantes al magisterio quienes si desaprueban pueden, dentro de 6 meses, volver a presentarse hasta por tercera vez.

Los **titulados** son aquellos que aprobaron los exámenes y observan buena conducta. Deben pronunciar a la manera hipocrática un **juramento**: "Juro a Dios y a la Patria cumplir fielmente los cargos de mi magisterio, conforme a mi compromisos con el Supremo Gobierno, obedecer y hacer respetar en cuanto de mí depende la constitución y leyes del Estado, y propender por todos los medios que me sean posibles al fomento de la ilustración y moralidad de la República" (Leiva, 2001: 130). Culminada la carrera podían abrir escuelas de primaria.

En tercer lugar, en lo referente a los **alumnos** el reglamento señala la condición de alumnos y seminaristas, la edad, las becas, la matrícula, sus registros de castigos y premios.

Los alumnos pueden ser **internos** y **externos**. Los seminaristas son becados por el Estado, debiendo tener entre 15 y 20 años de edad, ser de padres pobres y honrados y pertenecer al departamento de donde se presenta la beca, gozar de buena salud y poseer conocimientos básicos.

Los estudiantes de la escuela de aplicación deben tener de 5 a 15 años de edad, ser hijo de padres honestos, ser sanos, estar vacunados y no pertenecer al servicio doméstico. Todos, sin excepción, deben obedecer, respetar, practicar la puntualidad, ser prudentes, cordiales, disciplinados y cuidadosos con sus pertenencias.

Existían 50 becas, las cuales se otorgaban teniendo en cuenta el número de provincias de cada departamento. Así, a Lima le correspondía 6, al Cusco 6, Ancash 4, a Trujillo 4 y 3 a otros departamentos, más 1 a cada provincia litoral. Estas becas se pierden por expulsión, por desaprobación de más de 2 cursos o por no presentarse en el tiempo estipulado.

La **matrícula** se inicia el 1 de marzo prolongándose hasta el 15 de abril. El director puede prorrogarla hasta por 15 días más teniendo en cuenta causas justificadas. Los matriculados se registran en un libro donde figuran nombres y apellidos de los alumnos, nombres y apellidos de los padres o tutores, fecha de ingreso, edad, nacionalidad, domicilio, condición y año de estudios. Una copia de esta lista alcanza al secretario a los profesores y regentes, aparte de la ficha que se entrega a cada matriculado.

Las faltas son de 3 clases: de aplicación, infracción a la disciplina, e inmoralidad. Los castigos se aplican en proporción a la infracción, variando desde la llamada de atención del director hasta la expulsión con autorización del gobierno.

Por último, el presupuesto corre a cargo de la Tesorería Departamental o el gobierno provee los fondos y rentas de la escuela. Los ingresos así como los gastos deben rendirse cuenta por parte de la administración de la escuela.

7.2.5 Crítica y clausura

Un viajero alemán que visitó este establecimiento comenta que la finalidad de esta Escuela Normal Central “es dar instrucción a los hijos destacados de padres pobres; pero hasta ahora han enviado los prefectos de las diferentes provincias, en su mayor parte a los hijos de personas acomodadas y relacionadas” (Leiva Viacava, 2001: 125). En ese mismo sentido critica la prensa. El hecho de que los maestros no son los indicados porque se han designado en ese delicado cargo a “seminaristas díscolos e ineptos hijos

de padres pudientes” quienes estudiando en Lima pudieron haber ido a provincias al término de sus estudios (El Comercio, 17 de febrero de 1864, citado por Mac Lean, 1944: 250).

Sin duda esta importante institución formadora de magisterio enfrentaba problemas administrativos, disciplinarios y pedagógicos que menoscababan su verdadera misión. Por esta razón el Secretario de Estado en el Ministerio de Justicia, Instrucción Pública, Culto y Beneficencia, Simeón Tejada, en su memoria al Concejo Constituyente de 1867 analiza la situación educativa expresando que la Escuela no forma un número suficiente y apto de preceptores y los pocos que existen no revelan mayormente “estimación de sí mismos”. El gobierno con la idea de superar estos inconvenientes estableció escuelas modelos o pequeñas Escuelas Normales, en cada capital de departamento y algunas provincias, donde se ensañaba pedagogía teórica y práctica a cargo de los egresados de la Escuela Normal Central. De este modo se desnaturalizaba la formación de los preceptores pero aún así no cubría las necesidades que tenía el país.

A ese informe hay que agregar el de **Martín Dulanto**, director de la Escuela Normal Central que señala puntualmente seis defectos:

El **primer defecto** no es el ampuloso plan de estudios para reducirlo a la simple enseñanza de leer, escribir y contar sino la demasiada extensión y profundidad que se da a las lecciones sin considerar la inteligencia y las aptitudes del candidato. Para mejorar el problema sugiere la instrucción de los seminaristas en tres grados: en el primero, enseñar conocimientos para la primaria elemental; en el segundo, las exigencias de la profesión para la primaria superior; y en el tercero todo lo indispensable para desenvolverse como inspector de instrucción primaria. En todos estos grados el preceptor debe perseguir un sueldo adecuado.

El **segundo defecto** reside en dos problemas relativos a la ausencia de formación didáctica y nombramiento de los profesores. Respecto del primero constata que existen preceptores dignos que muy bien pueden emplear sus talentos en otros menesteres, pero no son pedagogos, es decir, no poseen el arte de enseñar porque no tienen verdadera vocación. Luego los nombramientos no deben efectuarlos directamente el Ministerio con criterios arbitrarios. Aconseja que debe partir de la propuesta del director, debiendo iniciar sus labores interinamente a efecto de removerlo o conformarlo de acuerdo a su desempeño.

El **tercer defecto** se relaciona con la selección, el servicio en el departamento de procedencia y el número reducido de los estudiantes. Sobre la selección del candidato se observa que la mayor parte de los seminaristas son hijos, sobrinos, ahijados o protegidos de personaje de las altas esferas que muchas veces no reúnen los requisitos estipulados en el reglamento, como es el de pobreza, aptitud y moralidad. Por esta razón quienes concluyen sus estudios se rehúsan a servir en el departamento de origen. Por último, el número de alumnos es exiguo porque el Estado solo otorga 40 becas a los que desean seguir la carrera con cuya cantidad es imposible cubrir la demanda de toda la república.

Señala igualmente, en cuarto lugar, la **carencia de un reglamento interior**, la poca existencia de útiles de enseñanza y la incompetencia de los inspectores.

Hace notar, en quinto lugar, que el Estado invierte sumas significativas en otras instituciones sin provecho alguno y siendo la instrucción primaria necesaria para el pueblo y obligatoria para el gobierno, porque sin ella no puede haber ciudadano ni verdadera personalidad en la nación, bien pudiera dedicarse ese presupuesto a **aumentar el número de becas a 100**, más el aporte de las municipalidades, que la ley también le obliga.

Por último, los pocos maestros que se hallan diseminados en el país desarrollan sus **actividades de acuerdo a su libre voluntad**, enseñando como mejor les parezca, sin control de autoridad alguna y con inciertos salarios que los alienta al abandono del puesto. Una manera de aliviar esta penosa situación sería promulgando una ley general de instrucción primaria que contemple estos asuntos y dé una mayor seguridad a los preceptores.

Según estos dos informes se hacían imperativa la reforma de la escuela normal, Con esa idea se nombra comisiones encargadas de recoger este clamor general. En ese sentido se fijan la duración de los años de estudios de los seminaristas, se incrementan las becas, las materias de estudios, se determinan los métodos de enseñanza, los tipos de exámenes, las prácticas pedagógicas, el Consejo de Profesores, la constitución del personal y el aumento de sus haberes. Una innovación digna de tomarse en cuenta es el Consejo de Profesores, presidido por el director, encargada de discutir los programas, designar los textos de enseñanza, clasificar a los alumnos, resolver su admisión o separación, acordar los méritos, juzgar el mérito de las composiciones escritas, y formar el jurado para los exámenes.

Lamentablemente este reglamento dos meses después de su aprobación, se declaró sin efecto (El Peruano, 1868,) argumentando que la reforma de la escuela normal se había llevado a cabo sin el concurso de la Dirección General de Estudios que por ley le correspondía, agregando que se pretende abonar sueldos por empleos que no se ejercen.

Se tenía la impresión que esta escuela y otras de los departamentos tendrían buena aceptación y otra fue la realidad, pues los postulantes disminuían cada año tanto porque los alumnos pobres no tenían los medios económicos para trasladarse, los haberes eran bastante magros y lo que aprendían se reducían a contenidos de primaria y muy poco de pedagogía,

consecuentemente, la escuela languideció en un local que resultó ser muy grande para la escasa población, al extremo que en 1869 solo egresaron 2 profesores.

En los meses siguientes la escuela permaneció cerrada y su local fue destinado a Palacio de Justicia. Cuando al año siguiente una comisión elaboró trabajosamente **otro reglamento** se pensó que funcionaría en el local del colegio de Nuestra Señora de Guadalupe, ya con otro director, sin embargo contemplando los excesivos gastos efectuados, la negativa de los preceptores a cumplir con el compromiso contraído y otras irregularidades, el gobierno de José Balta determinó, por intermedio de su ministro de justicia e instrucción ,Mariano Felipe Paz Soldán, la **clausura de la escuela**, el 10 de noviembre de 1869. Los 5 alumnos matriculados al igual que los jóvenes estudiantes fueron notificados para volver a sus lugares de origen con los gastos pagados por el Estado (Robles, 2004: 66).

A este respecto Basadre expresa que la supresión de la escuela normal refleja el fracaso del esfuerzo para atraer gente capaz al magisterio primario profesional en Lima, dispuesta a cumplir con el compromiso de trabajar en provincias (Basadre, t. VI, 1959: 256)

En el lapso de 1859 a 1869 tuvo 8 directores y los problemas administrativos no dejaron de afectarle, incluso en 1866 se determinó su reorganización sin resultados favorables. Más adelante había la posibilidad de que los colegios de instrucción media de Cusco, Arequipa y Trujillo abrieran una sección superior para formar normalistas.

7.3 Creación de otras escuelas normales

El 5 de abril de 1873 **el Congreso acordó crear 6 escuelas normales** para hombres y mujeres, 2 en Cajamarca, 2 en Junín y 2 en el Cuzco (Cornejo, 1953:75). En el Presupuesto General de aquel año figuraba para el efecto 200 mil soles. Asimismo se subvenciona 2 becas para cada una de las provincias de los referidos departamentos. Quienes ingresan a estas instituciones superiores recibirán gratuitamente el vestuario y los útiles de enseñanza. Los egresados en calidad de preceptores de Instrucción Primaria estaban obligados a servir por cuatro años en sus respectivas provincias.

El 9 de abril de 1873 el gobierno nombra a tres pedagogos de prestigio, Sebastián Lorente, Manuel Marcos Salazar y Teodoro Contzen, para que formulen las bases de los planos de los edificios respectivos, lo mismo que fue aprobado 3 días después, recomendando modificaciones en cuanto al ancho de los salones y la capacidad de los comedores, en este último caso para albergar cómodamente a 100 personas.

El 18 de marzo de 1876 el gobierno de Pardo expide el tercer Reglamento de Instrucción y mediante este dispositivo se llegaba a descentralizar el sistema educativo, asumiendo esta función, no ya el Estado, sino los concejos distritales, las municipalidades y los concejos departamentales (Basadre, VII, 1968: 117). Entre otros aspectos se dice que las escuelas normales deberían establecerse tan pronto como se tuviese los medios necesarios para su funcionamiento, lo que evidencia que **dichas escuelas existían en el papel**, pero no disponían de locales, profesores, bibliotecas y otros.

El 27 de julio de aquel año **se crea la Escuela Normal de Mujeres en Lima**, disponiendo su funcionamiento en el local jesuita de San Pedro, pero que en ese momento tenía que ser acondicionado porque servía como asilo para

clérigos enfermos y desamparados, mientras tanto las clases se desarrollaban en la calle Sauce y después en la casa de la familia Sáenz, en la calle Amargura. Al lado empezó a funcionar también una escuela gratuita para niñas pobres y que sirvió como centro de aplicación de las futuras normalistas. (Cornejo,1953: 207)

Los últimos años del siglo XIX la escuela normal sigue existiendo en el papel y no en la realidad. La voluntad es grande pero los recursos la asfixian. Hagamos un rápido recuento. En 1878 en vista del éxito de la Escuela Normal de Mujeres se encomienda a la Comisión Administrativa de los Bienes del Supremo de San Felipe Neri la fundación de la referida escuela. Así se hizo, nombrando como director al Dr. Melchor García, quien estableció el plan de estudios, el número de becas y los años que debían servir los egresados en la provincia de origen. Se instaló en 1880 pero la devastadora guerra de aquel año imposibilitó su funcionamiento, postergándose por 4 años, tiempo en que la arruinada economía frustró nuevamente el anhelo. Cinco años después se redactó y aprobó un reglamento para seleccionar a los que desean enseñar en los distintos grados de primaria.

En 1890 se contempla **crear 6 escuelas en distintos lugares de la república**, 3 para hombres y 3 para mujeres en los locales de los colegios de media, con internado gratuito y con una escuela anexa para la práctica de los aspirantes al magisterio. La novedad sería el establecimiento de escuelas maternas, o asilos para las normales de mujeres. El proyecto no llegó a concretarse y en la práctica el magisterio siguió incrementándose con profesores improvisados, seleccionados por un jurado presidido por el párroco de Santa Ana (Paz Soldán, 1947: 75). Cuando en 1891 un profesor alemán contratado para organizar la escuela normal en Lima hizo una propuesta al gobierno para que se apruebe una partida en el presupuesto general, la respuesta en el Congreso fue concluyente: “No se juzga urgente el establecimiento de escuelas normales para varones, en el estado deficiente de

las rentas públicas...” La única solución era seguir contratando maestros sin formación. El mismo ministro, en 1899 en forma resignada e impotente declara: “El título de párroco es bastante para establecer y regentar escuelas de instrucción primaria ...” (Paz Soldán, 1947:77)

El siglo XIX culmina, después de casi 80 años de fundada la primera escuela normal, sin una institución formadora del magisterio para varones. Nada más desalentador para el porvenir de la niñez y juventud.

Analizando el largo recorrido efectuado desde 1826, salida de Bolívar del Perú, hasta el final de aquel siglo, se nota paradójicamente, como algo normal la inestabilidad política, económica y social en la vida del país, la misma que influye de manera desfavorable en la educación, especialmente en el funcionamiento de las escuelas normales.

Estas instituciones superiores, creadas más en el papel que en la realidad, si llegaban a funcionar lo hacían precariamente. Los escasos profesores egresados no cubrían las crecientes necesidades y estas se completaban con personas que podían tener las mejores intenciones, quien sabe también vocación, pero carecían de preparación pedagógica.

Esta característica no corresponde solamente al cuerpo docente, lo es también, tal vez en grado mayor, en aquellos que fungían de funcionarios del sector que cuando tuvieron la oportunidad de trabajar con un calificado maestro español, como Francisco Merino Ballesteros, pretendieron someterlo y este renunció, perdiendo un elemento importante en la organización de la institución.

Una excepción en este confuso sistema fue la escuela normal de mujeres creada durante el primer civilismo a cargo de una congregación religiosa extranjera. En general, se puede decir, en el siglo XIX, no hubo realmente formación de maestros, ni en calidad ni cantidad.

8. LA ESCUELA NORMAL DE VARONES DE 1905.

Con el advenimiento del nuevo siglo por decreto de 28 de marzo de 1905 firmado por el presidente José Pardo y su ministro Jorge Polar, se crea por fin, después de una larga odisea, la histórica Escuela Normal para Varones en la capital de la República. La convicción presidencial era no solamente mejorar la educación que se tenía, sino “ponerla al nivel de Europa o los Estados Unidos”. Fue inaugurada el 14 de mayo del mismo año, con la presencia de 42 alumnos becados, seleccionados de todos los departamentos (Galván, 1966: 13) Se exigían entonces a los postulantes secundaria completa y notas sobresalientes. Los estudiantes eran provincianos, generalmente de la sierra y permanecían en la escuela en condición de internos recibiendo de parte del Estado la ayuda económica consistente en la entrega de dos ternos, un uniforme, alimentación, vivienda y pasajes de Lima al lugar de residencia

Su objetivo era la formación de preceptores de enseñanza primaria de segundo grado, quienes deberían iniciar la investigación científica del niño, estudiando para el efecto pedagogía, psicología y paidología. Con ese propósito instaló una Escuela de Aplicación (Mac Lean, 1944: 344).

El plan de estudios se desarrollaba en dos años, comprendiendo las siguientes disciplinas

En el primer año se llevaban diez materias: psicología teórica y práctica pedagogía e higiene general, trabajo manual educativo, dibujo y formas geométricas, ejercicios físicos y militares, música, nociones de agricultura y zootecnia, teneduría de libros, elocución e idiomas (inglés y francés)

En el segundo año se estudiaba trece materias, historia de la educación, condiciones de la educación moderna en los países civilizados, nociones de sociología y pedagogía práctica, higiene escolar, educación cívica, trabajo manual

educativo, dibujo, música, ejercicios físicos y militares, nociones de agricultura y arboricultura, teneduría de libros, idiomas y paidología (M. Lean, 1944: 349)

8.1 Etapas y directores

En 1906 ya funcionaban escuelas normales en Arequipa, Puno, Cusco y Trujillo. Junto con la Escuela Normal de Mujeres, llegaron a 6 establecimientos de este nivel (Basadre. T .XV, 1969: 24)

El primer director fue el profesor belga **Isidoro Poiry** (1868-1945), especializado en Trabajo Manual Educativo. Antes de ocupar el cargo, a los 37 años, desempeñó la Subdirección del Colegio Nacional de Guadalupe donde demostró sus cualidades excepcionales de educador tanto por su buena formación pedagógica como por el ejemplo de su personalidad. Su cultura humanista provenía de autores europeos y norteamericanos, esto es, del radicalismo de Rousseau, Claparede y Rabelais, y del pragmatismo de William James y John Dewey, quienes influenciaron en la adopción de los métodos activos, en lugar del intelectualismo clásico y la preferencia del dibujo, el trabajo manual, las excursiones, las prácticas de laboratorio, visita a los museos y las experiencias de los alumnos. Debido a ello solía pasar largas noches planificando la reforma educativa.

A esta cualidad se suma su gran personalidad que era como una aureola moral que lo distinguía y se traducía en el culto a la verdad en todos los actos de su vida, triunfando contra las intrigas y el fariseísmo, cayendo a veces en la intolerancia y la rigidez, pero en el fondo de su alma brillaba la bondad y la disciplina. “Con mi verdad no temo ni ofendo”, era su lema y esa franqueza le solía ocasionar no pocos disgustos con los poderosos y los débiles. Sin embargo la palabra afable, los consejos oportunos, el amor a la formación inundaba el alma de sus discípulos y los iluminaba en su quehacer futuro (Galván, 1966: 30)

El ideal de Poiry era **crear maestros**, revolucionarios, pacíficos, de elevados ideales y dotados de una constante preparación técnica, capaces de transformar el país mediante una intensiva educación popular. Para ello se necesita, aparte de una buena preparación, que los poderes públicos le reconozcan la debida consideración económica y legal. El presidente de la República comprendió esa necesidad y expidió un decreto disponiendo la elevación de los sueldos y la garantía para la provisión de los puestos. No quedó ahí su petición, solicitó como local para la escuela el mejor edificio de Lima, nada menos el Museo de Arte del Paseo Colón, circundado por jardines, para que los niños puedan estudiar la naturaleza viva. No concluye allí su sueño. En vez de copiar fácilmente los programas y planes de las escuelas normales belgas y europeas, y teniendo en cuenta que el sistema educativo varía según el contexto socio-cultural, los adaptó a la nueva realidad para darle al maestro una misión elevada en el seno de nuestra sociedad.

Fiel a este anhelo, modela al educador antes que al simple y tradicional maestro de escuela, al líder que encabeza la más difícil de las campañas del país para librarle de los más anquilosados prejuicios. Con este fin funda, por primera vez en el Perú, los cursos de psicología, historia de la educación y sociología. Lamentablemente el director no pensó que estos puestos estaban destinados a pagar favores políticos del gobierno civilista. Nombró, como era su función, en estos cursos nada menos que a un entomatólogo que había llegado al Perú para ser contratado en la Escuela de Agricultura, pero por una u otra circunstancia se le destinó a la recién fundada escuela. Desconocedor de estas materias se limitó a copiar y dictar temas, con perjuicio evidente de los alumnos (Encinas, 1959: 34).

Consecuentemente el especialista en insectos no podía entender ni explicar la psicología genética, normal, patológica, menos el psicoanálisis. Por lo mismo la sección de instrucción primaria, anexa a la Escuela Normal, no fue sino un campo de observación de técnica de la enseñanza y no una clínica donde los estudiantes

podían conocer el proceso de evolución psíquica. No conocieron tampoco los alumnos los tests mentales. En los otros cursos el fracaso era similar.

Ante estas deficiencias los alumnos se levantaron en huelga pacífica, el mismo director solicitó la separación del aludido profesor, pero la superioridad hacía oídos sordos. Ante este hecho el director pidió formalmente su renuncia, triunfando finalmente la racionalidad. Fue la primera huelga de los estudiantes normalistas.

Poiry como profesor de sociología, paidología y práctica de la enseñanza dio ideas novedosas. En metodología y pedagogía dio bellas conferencias a sus alumnos y a los maestros de Lima y Callao. Multiplicó sus esfuerzos en el curso de pedagogía, abarcando un conjunto de problemas sociales. A él se debe tanto la creación de una nueva técnica de la enseñanza que reemplaza al magíster dixit de la vieja escuela. El aula que venía a ser un espacio de tortura, ahora se transforma en un anfiteatro donde el maestro analiza y estudia el espíritu del niño y él se constituye en el amigo y camarada que deja en libertad para que el estudiante, mayormente provinciano, construya su saber con sus propios materiales. Dio importancia a la educación física y al trabajo manual educativo, desconocido en el país. Propuso la creación de secciones anexas de Jardín de la Infancia y escuela para adultos, diseñando los programas respectivos. Implantó la extensión pedagógica para preceptores no normalistas, elaborando los cursos correspondientes.

En 1909 presentó, como es habitual, su memoria anual. En calidad de funcionario, destacaba los aspectos positivos y desfavorables de la Escuela Normal. El ministro al leerlo le pidió a suprimir algunos párrafos inconvenientes a fin de autorizar su publicación oficial, sin embargo Poiry respetuosamente se negó a hacerlo y prefirió que no se publicara este valioso documento.

Concluido su contrato en 1910 retornó a su patria, asumiendo la docencia en la Escuela Superior de Estudios Comerciales, de Lieja, momento en que se declara la primera guerra mundial y los alemanes invaden su patria cometiendo muchos abusos, lo que él denuncia en su libro “Las atrocidades cometidas por los alemanes en Bélgica”. Años después desempeñó en forma ad honorem el Consulado del Perú en Bruselas y escribe varios libros productos de su experiencia educativa. En 1945, en su venerable ancianidad es nombrado en el Perú Consejero Técnico del Ministerio de Educación. Ya enfermo volvió a su país apagando su preciosa vida.

En su segunda etapa la escuela normal es dirigida, desde 1909, por el profesor norteamericano **J. A. Mac Knight** graduado de Master en la Universidad de Columbia y con postgrado en una de las universidades alemanas. Previamente había desempeñado el cargo de Inspector de Instrucción en los departamentos de Arequipa y Cuzco. Ya en Lima cambia de orientación a la escuela. Como el número de estudiantes disminuía significativamente una manera de recuperar esa pérdida y evitar la clausura del establecimiento era disminuyendo la exigencia a los postulantes. En adelante debían poseer solamente 2 años de instrucción media (Galván,1966: 34).

Con tales estudiantes Mac Knight quiso **formar antes que líderes, maestros**, no aquel rutinario e inculto, sino al educador que en posesión de la ciencia transforme a la escuela en un verdadero laboratorio, reduce su papel al trato con los niños, su dedicación a las actividades escolares, convirtiéndose en soldados abnegados de la tarea cotidiana, sin aspirar a ser jefes, solamente preceptor, tal cual estipula la creación de la escuela normal. (Encinas,1959: 51). Otra vez el Ministerio de Instrucción, como en la época de Poiry, nombra en el curso de psicología general a un funcionario judicial, con resultados desfavorables.

Para solucionar esta incompetencia, Mac Knight, que tenía a su cargo el curso de pedagogía que desarrollaba con eficiencia teórica y práctica, tanto en la

escuela normal como en la primaria anexa, se vio obligado a solucionar el inconveniente investigando con sus alumnos la técnica psicológica que ya lo había trabajado durante su estancia en Puno. De este modo intentó conocer la conciencia y la mentalidad del niño, determinando la cantidad de conocimientos que debe aprender y la manera como los utiliza.

Como profesor de metodología e historia de la educación introdujo las ideas de pedagogos norteamericanos, hijos de las prácticas pedagógicas alemanas, logrando en cierto modo familiarizar a los futuros normalistas con la filosofía pragmatista de William James, William Kilpatrick y John Dewey. En didáctica utilizó como medios insustituibles del aprendizaje, la música y el dibujo, renovó el método de enseñanza de la lectura infantil y del cálculo.

Igualmente para superar la insolvencia de la formación magisterial fundó los seminarios de pedagogía para analizar, discutir y apreciar el valor de las teorías educativas y de los distintos sistemas de enseñanza. Con la misma finalidad invitó a varios intelectuales para que den conferencias, él mismo dicta clases de extensión a sus alumnos y preceptores de Lima y Callao, pide a sus más esclarecidos estudiantes hacer exposiciones de sus logros. Publica asimismo la revista “La Escuela Moderna” que distribuye mensualmente y en forma gratuita a todos los maestros del país, logrando constituir con el tiempo 5 volúmenes, editados junto con el “Estudio sobre los caracteres físicos y mentales del niño peruano”, que hablan meridianamente de su eficiencia y gran capacidad de trabajo.

Un aspecto preocupante en el primer y segundo período de la escuela constituyó la falta de una biblioteca. Para remediarla se adquirió una buena cantidad de libros, escritos lamentablemente en francés. Con Mac Knight la situación mejoró en algo, aunque se compró una bibliografía en gran parte en inglés, estableciendo la “biblioteca obligatoria” por las noches para alcanzar el hábito de la lectura y el autoperfeccionamiento. Sin embargo esta escasa

disposición bibliográfica no permitió conocer el movimiento pedagógico en los países más avanzados.

Con todo, el espíritu de renovación que se pretendía imponer desagradó a los caciques y las gentes de la Iglesia por lo que el director fue nuevamente separado, en 1915, pretextando no ser católico. Así el fraile y el cacique alejaron del Perú a dos magníficos e irremplazables elementos (Encinas,1959: 54).

En el tercer período de la Escuela Normal asume la Dirección el nicaragüense **Agustín T. Whilar**, Master en la Universidad de Columbia y con postgrado en una de las universidades alemanas. Su ideario podemos condensarlo en algunas líneas. Estaba convencido que el país necesitaba para su resurgimiento, no de literatos, ni eruditos, ni oradores, sino hombres de trabajo, dignos, honrados, esforzados, capaces de transformar las riquezas naturales del país en beneficio del bienestar y progreso, pero también poseído de ideales elevados, patriotismo, que respeten los derechos de los demás y de los suyos.

Los maestros deben guiar y fomentar el sentimiento patrio de sus discípulos a fin de engrandecerla. Para esto no bastan discursos, hay que enseñarles con el ejemplo e infundirles buenas costumbres. De allí que debe cuidarse la conducta del niño, porque cada uno de sus actos es la raíz del vicio o el brote de una buena tendencia.

La escuela debe ser vida y no la preparación para ella, entonces debe habituarse a los niños contra obstáculos semejantes a lo que encontrarán más tarde en su existencia, adiestrando sus manos y fortaleciendo su espíritu, en vez de elucubraciones vacías porque la psicología moderna aconseja que la mejor manera de aprender una cosa es haciéndola. La educación debe ser, pues, práctica para que modele individualidades activas y aptas. Por eso hay que propiciar el desarrollo de cuerpos sanos y vigorosos, de ferviente amor al trabajo y con un ideal social, de solidaridad humana.

Por otro lado hay que fomentar la autoeducación, desterrando la idea que solo se puede aprender del maestro, a quien se debe escuchar como a un oráculo, reproduciendo sus palabras como expresión de suma sabiduría. Para ello se tiene que despertar la inteligencia, la iniciativa, el raciocinio, las aptitudes y la voluntad de los estudiantes (Galván, 1966:26).

Con esta filosofía cambia la orientación de la Escuela abandonando las tendencias de sus predecesores. Pensaba que **un maestro ante todo debe dominar el contenido de su materia** y por tanto elaborar un programa muy minucioso, erudito y extenso, en lugar de los programas simples y sencillos. Creía saludable que el alumno adquiriera y domine el cúmulo de conocimientos necesarios ya que las hipótesis y teorías varían con frecuencia, apareciendo muchos descubrimientos que modifican las doctrinas. Pensaba de esa manera que los normalistas serían “doctos” y tendrían una mayor cultura general que profesional.

Acorde a este pensamiento incluye en el programa de estudios mayor dedicación a los cursos de castellano, geografía, historia, retórica y matemáticas. Por otro lado como profesor de pedagogía reemplazó a los autores estadounidenses por pedagogos argentinos, recomendando leer la Pedagogía de Víctor Mercante, la Psicología de Rodolfo Senet, los libros de educación de Ernesto Nelson, de Francisco Berra, de Patroscuin y otros. “Por tanto, esto ya no será la especie de Facultad de Educación proyectada por Poiry, ni tampoco la especie de sección normal sobre la instrucción primaria proyectada por Mac Night, sino, una escuela profesional-normal de enseñanza secundaria” (Galván, 1966: 25).

No tenía mayor importancia la parte técnica, bastaba tener elocuencia en la transmisión de los conocimientos. Así se retornaba a la escuela tradicional donde algunos alumnos hacían gala de su prodigiosa memoria y se lucían en los exámenes y si no se tenía esta capacidad el acto se convertía en una nueva inquisición, en una tormenta propia de la Edad Media.

Carente de dotes profesionales y de vocación no fue capaz de entablar una relación afectuosa con sus discípulos la que degeneró en una franca hostilidad que obligó a los alumnos a declararse en huelga pidiendo la separación del director. El Ministerio ante este percance se apresuró en declarar la escuela en reorganización. En ese momento el país mostraba su descontento con el presidente José Pardo y los universitarios iniciaban movimiento de protesta al influjo de la reforma universitaria argentina.

Sin embargo, gracias a su vinculación con el presidente obtuvo durante su gestión un holgado presupuesto que le permitió refaccionar el local, las aulas los dormitorios, adquirir útiles de enseñanza, y comprar en Estados Unidos un laboratorio de psicología para el estudio de las cualidades psicofísicas de los niños, que recuerdan los mejores tiempos de la escuela, aparte de sus cualidades administrativas y voluntad emprendedora.

Con esta tendencia pedagógica orientó a la escuela normal hacia su conversión a un instituto de primera enseñanza.

Se alejó del país en 1916 y con él volvieron a los Estados Unidos los profesores de la primera misión pedagógica excepto el doctor Gieseck, que siguió desempeñando el rectorado de la Universidad del Cuzco.

Luego de reorganizada la escuela se encomendó la Dirección accidentalmente al doctor **Enrique Guzmán y Valle**, quien la dirigió hasta 1923. Anteriormente se había graduado de Bachiller, Licenciado y Doctor en la Facultad de Ciencias de la Universidad de San Marcos, siendo después nombrado catedrático de esta casa de estudios, autor de muchos textos didácticos y profesor de revisión de matemática de la Escuela Normal desde 1909 hasta ser el primer peruano en ocupar el cargo de director, durante el gobierno de Augusto B. Leguía.

Estando al frente de la institución se empezó a sentir el contraste con las épocas anteriores y, no obstante estar acompañado de un selecto grupo de maestros y ser él mismo un maestro de reconocida solvencia académica, la disciplina empezó a preocupar por falta de energía, tal vez por el peso de los años. Falleció en 1923.

En 1924 ocupa la Dirección el doctor **Luis H. Bouroncle**, uno de los fundadores de la escuela y graduado en centros superiores de los Estados Unidos. Elabora el proyecto de transformación en Instituto Pedagógico Nacional, como veremos después.

Entre 1905 y 1915 la matrícula se incrementa paulatinamente, aunque con algunos altibajos. Como ocurrió en 1908, por lo que Poiry se vio obligado a suprimir el requisito de tener instrucción media a los postulantes (Del Corral, 1951: 13) Observemos el siguiente cuadro estadístico (Basadre t.XV.1969)

	MARICULADOS	DIPLOMADOS
1905	44	--
1906	66	19
1907	53	26
1908	33	14
1909	24	11
1910	53	03
1911	66	21
1912	80	18
1913	88	31
1914	88	35
1915	93	--
Total	688	178

Sin duda el número de preceptores egresados fue insuficiente para la cantidad de escuelas que entonces funcionaban. La diferencia se cubría con aquellas personas que ingresaban al servicio magisterial sin tener la idoneidad

necesaria por el solo hecho de ser amigo o partidario de los políticos de turno. Veamos solamente lo que acontece en 1908, año en que egresan 33 preceptores que unidos a los que egresan de la escuela normal de mujeres no cubren de ningún modo el requerimiento de las 2,236 escuelas servidas por 3,105 preceptores (Mac Lean, 1944: 351).

Como las remuneraciones pagadas a los preceptores eran superiores a las de los prefectos y jueces, **muchos universitarios dejaron las aulas para continuar estudiando en la escuela normal**. Muchos de los que salieron de la escuela destacaron en la vida nacional, por vocación. Tales son, entre otros, Amador Merino Reyna, presidente de la Academia Nacional de Medicina; Raúl A. Pinto, presidente de la Corte Suprema; Humberto Luna Pastor, autor de textos escolares; Luis H. Bouroncle, director del Instituto Pedagógico Nacional, Luis C. Infante, autor de textos escolares (Galván, 1966: 16).

De singular relieve es José Antonio Encinas, uno de los grandes educadores del Perú y de América, integrante de la primera promoción, director del centro escolar 881 de la ciudad de Puno, rector de San Marcos, estudiante de las universidades de Cambridge, Bolonia, Padua y París, autor entre otras obras de Un ensayo de escuela nueva en el Perú (1936), libro clásico donde postula que lo más importante de la escuela no es el aprendizaje, sino que los alumnos sean capaces de actuar en la realidad, capaces de contribuir al desarrollo de su propio país, actuar en la familia y en la vida ciudadana, participando honestamente en la vida política.

8.2 Transformación en Institutos Pedagógicos

Durante el gobierno de Leguía y su ministro Matías León la educación pública recibió un impulso en todos los niveles gracias a la ley, incluso se aumentó los haberes significativamente (Mac Lean, 1944: 383), consecuentemente las escuelas normales que siempre habían estado destinadas a la formación de

maestros primarios, en adelante se dedicarían también a **preparar a los maestros de Segunda Enseñanza**. Para ello transformaron a la escuela normal en instituto pedagógico por Decreto Supremo del 2 de julio de 1927. De este modo el 23 de junio de 1928 convirtieron la Escuela Normal de Mujeres en Instituto Pedagógico de Mujeres y el 17 de agosto de 1929 transformaron la Escuela Normal de Varones en Instituto Pedagógico Nacional.

Este último estuvo conformado por tres secciones orientados a la formación de maestros elementales, maestros de segundo grado y profesores de secundaria. La duración de estudios comprendía tres años para primaria y cuatro años para secundaria. En los primeros años de secundaria se revisaban cursos de Letras y Ciencias y materias técnicas profesionales de carácter general, seguidos de otros dos años para estudiar cursos de especialización en Letras o Ciencias con su respectiva metodología teórica y práctica y cursos técnicos para su debida aplicación. Anexos al Instituto funcionarían una escuela primaria y un colegio de instrucción, ambos para el entrenamiento docente.

La dirección del instituto estuvo a cargo de **Carlos A. Velásquez** (Basadre t,V,1969) quien se preocupó por darle una sólida organización y una reconocida solvencia académica precisamente a cargo de reconocidos profesionales del prestigio de Enrique Arnaez, Miguel Noriega del Águila, Godofredo García, Hermilio Valdizán, Horacio H. Urteaga, Jorge Basadre, Mariano Iberico Rodríguez, José Jiménez Borja, Manuel Sánchez Palacios, Carlos Rodríguez Pastor, todos ellos catedráticos de San Marcos que en ese momento se encontraba en receso (Del Rosario, 1965: 42)

Atendiendo a la diversidad cultural del país en 1929 se creó en el Ministerio de Instrucción la Dirección de Enseñanza Indígena. Al año siguiente se establecieron secciones normales anexas a los colegios de Puno, Cajamarca, Huaraz, Moyobamba, Huancayo y Ayacucho, con el propósito de preparar maestros indígenas. Asimismo se estableció escuela normal de indígenas en Junín

y Cuzco y envió misiones educativas al norte, centro y sur del país con la idea de que laboren en las Escuelas Rurales apoyando en la enseñanza de un arte u oficio y cuyos productos se ofrecían al público y con las ganancias debían implementar algunos talleres (Mac Lean, 1944: 383)

Estas acciones tuvieron una vida efímera, pues a los seis meses de experiencia fueron derogados cuando el gobierno fue desplazado, luego de 11 años de sucesivas elecciones. La época, como se puede advertir, fue de crisis económico financiera, alentada por la caída de la bolsa de Nueva York, en 1929. El nuevo mandatario, que inaugura el tercer militarismo, establece una nueva dictadura a la que se oponen frontalmente los partidos políticos de entonces, los cuales aspiraban a la implantación de la justicia social en el país y, en el plano educativo, la mejora económica del maestro y la dotación de mayores recursos al instituto pedagógico nacional a fin de que se cumpla con su elevada y delicada misión.

Al mismo tiempo la juventud universitaria, inflamado por el ideario de la reforma de 1918, reclamaba que la universidad en el Perú estaba modelada de acuerdo a los intereses económicos, sociales e ideológicos de la sociedad oligárquica que excluía a las clases sociales medias y populares y su organización académica y administrativa, basada en facultades y en las cátedras, “determinaban una estructura jerárquica vertical y autoritaria de la institución” (Germaná, 2005: 246). Su primera reivindicación, naturalmente, perseguía tres objetivos básicos: la participación de los alumnos en el gobierno de la Universidad, la asistencia libre y la cátedra paralela. Así se desplazaría a los profesores oligarcas y la inclusión de las capas medias en el claustro. Estos ideales muy pronto fueron aniquilados.

El gobierno pretextando la rebelión de la marinería, la propaganda disociadora de los grupos extremistas universitarios clausura la Universidad de San Marcos en 1932, en la víspera de la inauguración de las clases (Basadre, 1969, t. VI). Como muchos de los alumnos y profesores del Instituto

Pedagógico simpatizaban y luchaban en este movimiento el gobierno de facto creyó necesario recesarlo en el mismo año. Su colegio de aplicación quedó aislado convirtiéndose después en el Colegio Nacional Alfonso Ugarte.

Entre tanto la **Universidad Nacional de Trujillo** contemplando que primaba el centralismo en materia de creación de escuelas normales y las ciudades, sobre todo en el norte del país quedaban olvidadas, decidió en 1936 organizar la Sección Pedagógica, cuyo plan fue elaborado por Julio E. Manucci que junto con otro profesor, César Alfaro, ya habían desarrollado en años anteriores cursos de extensión dirigidas a profesores sin preparación pedagógica.

La nueva Sección comprendía una especie de dos escuelas: una normal urbana destinada a la formación de maestros primarios de primer y segundo grado, durante 3 años y otra normal superior para profesores de segunda enseñanza, durante 4 años. En los dos casos los candidatos debían tener educación secundaria completa, aprobar los exámenes psicofísicos y de admisión y no tener defecto físico, excepto los postulantes a normalistas de primer grado a quien se les exigía tres años de experiencia docente, tres años de secundaria y un examen especial.

El **plan de estudios**, según anota Elmer Robles (2004: 83), fue el siguiente:

Primer año: historia de la educación, pedagogía general, castellano, dibujo, trabajo manual, música y canto, observación de la enseñanza y educación física.

Segundo año: psicología experimental y de la orientación profesional, metodología general y métodos nuevos, metodología especial, biología, antropología, dibujo, observación práctica de la enseñanza, trabajo manual, música y canto y educación física.

Tercer año: pedagogía experimental, sociología, psicología del niño y del adolescente, prácticas psicopedagógicas, higiene escolar, legislación y estadística escolar, organización y administración escolar, práctica de la enseñanza, dibujo y educación física.

La práctica profesional se efectuaba en distintas escuelas de la ciudad y en la Escuela de Aplicación creada en 1941.

Ofrecía inicialmente cuatro especialidades y después se redujo a tres: castellano, filosofía y ciencias sociales, historia y geografía y ciencias biológicas, físicas y químicas. Los cursos comunes a estas especialidades eran:

Primer año: historia de la educación, psicología general, observación de la enseñanza, antropología, castellano y francés, alemán o inglés.

Segundo año: pedagogía general, metodología general y métodos nuevos, biología, lógica y criteriología, observación de la enseñanza, sociología, francés, alemán o inglés.

Tercer año: psicología experimental, y de la orientación profesional, metodología especial, legislación escolar, practica de la enseñanza, francés, alemán o inglés.

Cuarto año: psicología del niño y del adolescente, pedagogía experimental, orientación y administración escolar, higiene escolar, prácticas psicopedagógicas y práctica de la enseñanza.

Para recibir el grado de Bachiller y titularse el egresado debía aprobar el examen oral de materias básicas de la carrera, otro examen de materias de la especialidad, una prueba consistente en el desarrollo de una clase, cuyo tema lo

conocía por sorteo dos horas antes de su ejecución y entrega previa de 30 planes-bosquejo de cursos de su especialidad.

En 1956 se clausura esta normal urbana en vista de que el Ministerio de Educación requería con mayor urgencia normalistas rurales, aunque se reabre en 1957, pero el gobierno militar la suprime definitivamente en 1969, atentando contra la autonomía universitaria.

En 1965 en Trujillo se funda otras escuelas normales, como la **Escuela Normal Municipal Indo América**, orientada a la preparación de hombres y mujeres.

Pero volvamos a los Institutos clausurados que se reabren en 1939, durante el gobierno de Manuel Prado, reiniciando sus clases en el balneario de Barranco, pero el terremoto de 1940 lo dejó en ruina y tuvo que trasladarse al centro educativo Federico Villarreal No. 442 del mismo lugar, sin embargo la incomodidad aconsejó mudarse a la avenida Javier Mariátegui de Jesús María (Del Rosario, 1966). En este período se expide un decreto reglamentando la organización de los Institutos Pedagógicos y secciones pedagógicas de las universidades, estableciendo la necesidad de unificar los planes de estudios, los requisitos para estudiar la carrera, 25 horas de clases semanales, los exámenes profesionales y la expedición de títulos a cargo del Ministerio de Educación.

En 1941 se promulga la Ley Orgánica de Educación Pública No. 9359 con la que se ingresa a la etapa de la tecnificación de la educación que tuvo vigencia durante 30 años. Es una ley con ideas valiosas aunque sin una filosofía explícita. Con ella se apoya decididamente a la formación docente creando en el Ministerio de Educación Pública 6 direcciones, entre ellas la Dirección de Educación Normal en la que habrán tres secciones: Educación Normal Urbana, Educación Normal Rural y Perfeccionamiento del Magisterio. Asimismo la Facultad de Pedagogía de la Universidad de San Marcos se convierte en Facultad de Letras y Pedagogía

donde se harán altos estudios filosóficos, históricos, literarios y educación (art.555).

Por otro lado se creó el Consejo Nacional de Educación que tenía interesantes atribuciones, entre otras, supervigilar la educación, trasladar, suspender y separar a los directores de los Institutos Pedagógicos y Escuelas Normales, autorizar las permutas entre los directores, aprobar los expedientes en el concurso de plazas de profesores, resolver los traslados, sus pensiones y separaciones del personal y proponer la traslación y clausura de estos establecimientos. Una nueva ley, la 9889 (1943) le suprimió al Consejo estas atribuciones, las cuales fueron asumidas por la administración del Ministerio de Educación Pública, quedando el Consejo Nacional de Educación reducida a su real función, un cuerpo consultivo (Mac Lean,1944: 473)

En la enseñanza normal se formará, según esta ley, al personal docente y administrativo para la educación infantil, primaria y secundaria. Para ser preceptor de enseñanza normal rural se estudia 3 años, siendo requisito haber concluido la enseñanza primaria y conocer la lengua indígena de la región, y para ser preceptor de la enseñanza normal urbana se estudia 4 años y se requiere haber concluido los tres primeros años de la enseñanza secundaria, tener entre 15 y 21 años de edad y haber aprobado el examen de admisión. Todos los alumnos gozarán de enseñanza gratuita y deberán hacer la observación y la práctica pedagógica en la escuela gratuita de aplicación o colegio anexa a la escuela normal.

Para obtener el título de Preceptor Normalista Rural se requiere, según el artículo 261, ser mayor de 18 años, observar buena conducta, no tener deformidad ni defecto físico que incapaciten para la enseñanza o para el mantenimiento de las disciplina y no padecer de enfermedad incurable que ponga en peligro la salud y seguridad de los niños. Para obtener el título de Preceptor Normalista Urbano es necesario todos los requisitos anteriores y haber concluido los estudios de una escuela normal rural (Palomino ,2006: 416))

En el mismo dispositivo 9359 se establece que habrá **dos Institutos Pedagógicos** en la capital de la República, uno para varones y otra para mujeres que impartirán enseñanza normal en todos sus grados.

En 1942 cada escuela normal elaboraba su plan de trabajo y sus programas, retardando la unidad de formación del magisterio nacional lo que revela, según el director Mauricio Simon del Instituto Pedagógico Nacional, que este establecimiento nunca fue organizado (Del Corral,1951: 12).

8.3 Problema en la formación docente

En 1943 los diputados Leopoldo García y Benedicto Cevallos, representantes de Jauja y Chota, ambos maestros egresados del Instituto Pedagógico Nacional, hicieron notar en la legislatura de ese año las deficiencias en la formación de los profesores de segunda enseñanza y solicitaron la supresión de las secciones superiores, para que los institutos solo se aboquen a la preparación de los maestros de primero y segundo grado, en tanto que el profesorado de secundaria sean formados solo por las Facultades de Letras y Pedagogía de las universidades. Esta idea se venía madurando desde el primer gobierno civil y se cristaliza en 1946 con la creación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Marcos (Marrou, 2006: 57).

Reforzó este punto de vista el diputado por San Martín, Pedro Dulanto, catedrático de la Facultad de Letras y Pedagogía de San Marcos. En este sentido se aprobó la moción y se dispuso que para capacitar mejor a los profesores de instrucción secundaria los candidatos debían aprobar dos años de cultura general en cualquiera de las Facultades de Letras y Pedagogía o Ciencias de las universidades y luego seguir tres años de cultura profesional en forma teórica y práctica

Por lo expresado anteriormente surge el problema dónde debe ser formado el maestro secundario. Según Carlos Salazar Romero en un polémico artículo publicado en la revista Nueva Educación (Salazar, 1949) sostiene que es una pretensión mesiánica que ellos sean educados en el Instituto Pedagógico de Varones, pues creen que el Instituto es “el primer laboratorio de almas forjadoras de la conciencia peruana” y siendo así las Facultades de Educación deben estar subordinadas a él, lo cual es anacrónico y superado y contrario a la opinión constante y unánime de ilustres educadores del Perú que basados en la realidad sociológica, pedagógica y cultural son partidarios que esta delicada función lo asuma la Facultad de Educación.

En ese sentido, sigue argumentando, se han pronunciado, revisando los antecedentes, Julio Bécquer (1904), jefe de la Misión Pedagógica Belga; Edwin Bard (1912) que elaboró el proyecto para establecer en San Marcos la Facultad de Educación; Javier Prado (1915) rector de San Marcos y quien lo fundamenta en su libro El problema de la enseñanza; Manuel Vicente Villarán quien presentó al gobierno la creación de la Escuela Superior de Ciencias Pedagógicas en la Universidad de Lima; Luis Miró Quesada autor de la creación de la Sección Pedagógica en la Facultad de Letras de San Marcos por hallarse capacitada para suministrar la cultura superior, y Alejandro Deustua (1930) en su obra Carácter de la educación nacional.

Arguye además Salazar Romero que la formación del maestro secundario en el Instituto Pedagógico es una originalidad costosa y redundante, contrario a todo criterio técnico y a todo sentido realista. Al Instituto se le puede dar un buen local, muy buen personal docente y administrativo y otras bondades, pero jamás se le podrá dotar de un buen alumnado porque los buenos alumnos elegirán la calidad de la entidad universitaria y no una institución docente de categoría inferior. Agrega, que la única razón aparente para mantener el Instituto Pedagógico donde existen universidades es la del internado para los que llegan de provincias, aún así una carrera liberal como la del profesorado no puede ser confinatorio, con una

disciplina de corte militar, donde se llama a los alumnos con campana para los distintos actos cotidianos. La consecuencia de esta imposición y sometimiento es la rigidez mental, la inadaptabilidad social, la extrema subordinación a la jerarquía, ajena a la libertad académica, base esencia de la docencia moderna. Una conferencia en el Instituto tiene el carácter obligatorio, pero en una Facultad de Educación es un acto libre.

8.4 Escuelas normales urbanas y rurales.

La Ley Orgánica de educación pública de 1941 establece dos clases de escuelas normales: rurales y urbanas, con el propósito de promover la formación de un magisterio eficiente y especializado (Mac Lean, 1944: 446)

En 1949 existía 19 532 maestros de los cuales el 53 % carecían de títulos y el 64% del personal del magisterio pertenecía al sexo femenino (Mendoza,1956). La mayor parte de los maestros titulados se encontraban en Lima y en las principales ciudades lo que significa que la educación en ambientes rurales se hallaba abandonada al empirismo pedagógico, es decir, con bases deleznales en el orden formativo y cultural. Entonces había la necesidad de mejorar el medio campesino a fin de promover mayor entusiasmo, eficiencia y rendimiento. Consiguientemente se procedió a reorganizar las escuelas normales rurales

Según el **Plan de Educación Nacional** de 1955 había que analizar el problema y solucionarlo. Dentro de los problemas tenemos: plan de estudios, personal docente, organización, ubicación de las escuelas, matrícula, ambiente social, factor económico, equipos, sistema productivo, textos de enseñanza y locales.

El **plan de estudios**, aprobado en 1946, comprende materias semestrales y anuales que se desarrollan en un período de 3 años para normal rural y urbana y 4 para superior, con tercer año de secundaria y secundaria completa,

respectivamente. En el primer caso contienen cursos estrictamente pedagógicos y técnicas auxiliares agropecuaria, industrial, preparación de material didáctico) y en el segundo 2 años de cursos pedagógicos comunes y 2 años de especialización.

Estos planes incluyen un exceso de asignaturas y una escasez de material de cultura general.

El **personal docente** en cuanto a número e idoneidad se puede observar en el cuadro siguiente:

PLANTELES	PROFESORES DE CURSOS PEDAGÓGICOS					PROFESORES DE CURSOS CULTURALES					N° TOTAL DE PROFESORES
	Con Tit.	%	Sin Tít.	%	To-Tal	Con Tít.	%	Sin Tít.	%	To-tal	
Inst. Pedagógicos	26	100	--	--	26	2	50	2	50	4	30
Normales Urbanas	58	100	--	--	58	50	79	13	21	63	121
Normales Rurales	40	100	--	--	40	31	100	--	--	31	71
Inst. de Ed. Especial	8	100	--	--	8	7	--	--	--	7	15
	132	100	--	--	132	90	80	15	14	105	237

Fuente: Plan de Educación Nacional, 1950

La **organización** depende de su categoría. Las escuelas normales rurales son predominantemente agropecuarios, en cambio las escuelas normales urbanas e institutos pedagógicos se condicionan a la modalidad de la urbe. Su ubicación no está sujeta a un plan pedagógico sino a exigencias de la política imperante. Las escuelas normales urbanas están localizadas en las capitales departamentales y en Lima funcionan 2 institutos pedagógicos. Estas 2 clases de escuelas, en su mayor parte, se encuentran aisladas y carentes de materiales y equipos y sin ambiente de experimentación pedagógica.

La ubicación de estas instituciones son las siguientes:

UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

ZONA	INST. Y ESCUELAS URB NORMALES	A CARGO DE	ESCUELA PRIM. DE APLICACIÓN	DEPENDENCIA DE LA ESC. DE APLICACIÓN
Lima	Inst. Ped.Nac.(V) Inst.Ped. Nac.(M)	Min. Educ.Pub. Madre de los SS.CC	Trans. Al 6° Coleg.Aplic. Trans. Al 6° Jardín Coleg. Aplic.	Ministerio Ministerio
Norte	Piura (V) Cajamarca (M) Huaraz (M)	Salesianos Madres Dominicanas Inst. Teresiana	1° al 6° Trans. Al 6° Trans. Al 3°	Particular Ministerio Ministerio
Centro	Huancayo (M) Huancayo (V)	Madres. Francis. Salesianos	Jar. Trans. 1° 1° al 6°	Ministerio Particular
Sur	Arequipa (V) Cuzco (M) Puno (M) Tacna (M)	Hnos. de las E.CC. Madres Dominiic. Ministerio E.P. Madres Buen Pastor	1° al 6° 1° al 3° Transición Trans. al 6°	Ministerio Ministerio Ministerio Ministerio
Oriente	Iquitos (M)	Madres Francis. Mis. de Maria	Trans. al 6°	Ministerio
Norte	Tingua (V)	Ministerio E.P	Trans. al 4°	Ministerio
Centro	Chupaca (V) Huancavelica (M)	H. Maranistas Ministerio E.P	Trans. al 4° Trans. al 3°	Ministerio Ministerio
Sur	Chivay (M) Pucará. Mixta Tinta (V)	Ministerio E.P Ministerio E.P Ministerio E.P	Trans. al 4° No tiene No tiene	Ministerio ----- -----
Oriente	Requena (M)	Mad. Francisc. Mis. de María	No tiene	-----
	Requena (V)	Pad. Francisc.	No tiene	-----

Fuente: Plan de Educación Nacional, 1950

De la observación del cuadro anterior se concluye: De las 12 escuelas normales urbanas, 8 están a cargo de congregaciones religiosas distintas y 4 a cargo del Estado; de las 8 escuelas rurales, 5 están administrados por el Estado y 3 por congregaciones religiosas diferentes, todas ellas sostenidas por el Estado; y existen 4 escuelas rurales que no disponen de escuelas primarias de aplicación.

Por Decreto Supremo de 1948 **se cancelaron y trasladaron** 8 escuelas normales rurales: la de Lamas y San Martín a Requena; la de Cajamarca a Tinguia; de Muquiyauyo a Huancavelica; de Juli a Pucará; de Camaná a Chivay; de Palpa a Chupaca y la de Pacaraos que concluye su ciclo.

Las **matrículas** en 1949 fueron las que se observan en el cuadro siguiente:

MATRICULA DE ALUMNOS EN ESCUELAS NORMALES EN 1949

SECCIONES							CONDICIÓN				
PLANTELES	NORMAL SUPERIOR		NORMAL URBANA		NORMAL RURAL		TO TALE	BECARIOS		PEN SIONISTAS	
	V	M	V	M	V	M		V	M	V	M
Ins. Ped. Nacionales	76	78	92	114	--	--	360	164	160	4	32
Esc.Norm.Urbanas	--	--	176	442	--	--	618	147	306	29	136
Esc.Norm.Rurales	--	--	--	--	251	208	459	245	205	6	3
TOTALES	76	78	268	556	251	208	1437	556	671	39	171
TOTAL GENERAL	154		824		459		1437	1227		210	
CANONESAS	--	--	--	172	--	--	172	--	--	--	172
Esc. De Pedagogía	--	--	132	--	--	--	132	--	--	132	--
María Auxiliadora	--	--	--	41	--	--	41	--	--	41	--
Salesianos	--	--	8	--	--	--	8	--	--	8	--
TOTALES	--	--	140	213	--	--	353	--	--	181	172
TOTAL GENERAL	--		353		--		353	--		353	

Fuente: Plan de Educación Nacional, 1950

RESUMEN

	V	M	Totales
Alumnos en escuelas normales sostenidas por el Estado	556	671	1 227
Alumnos en escuelas normales sostenidas por los particulares			
Salesianos	181	172	353
TOTALES	737	843	1 580

Resumiendo el cuadro se puede decir que el número de becarios es elevado, hay mayor número de ingresantes a la normal urbana debido al **mayor sueldo** que perciben al conseguir colocación, las promociones de normalistas urbanos sobrepasan a las de varones debido al mayor número de instituciones para mujeres, y muchas escuelas no disponen de Escuelas de Aplicación para las prácticas profesionales.

El **ambiente social** no corresponde a las necesidades culturales del medio social y consecuentemente no sirven a la comunidad y no hay razón para multiplicar las escuelas normales urbanas, siendo nuestro medio eminentemente agrícola.

Económicamente se sostienen con el presupuesto que le asigna el Estado y los derechos que pagan los pocos pensionistas corresponden a los gastos de su propio sostenimiento. Las escuelas rurales agrupadas y orientadas en forma reproductiva pueden autoabastecerse.

Los **equipos de los planteles** rurales son escasos en herramientas para oficios e industriales, únicamente los institutos pedagógicos disponen de algunos gabinetes, museos, laboratorios y bibliotecas, en las demás escuelas estos recursos son casi inexistentes.

El sistema de **trabajo productivo** en las escuelas rurales no se puede efectuar por la falta de terrenos y equipos indispensables. Solo en Palpa y Tigua se hicieron algunos ensayos satisfactorios, lo que sugiere que se debía continuar.

Los **textos de enseñanza** son generalmente de autores extranjeros y la bibliografía pedagógica nacional es bastante limitada. Además de estas pocas obras se utilizan textos mimeografiados, aunque alcanza a pocas escuelas.

Por último los **locales escolares** son alquilados o cuando menos los terrenos para la experimentación y prácticas deportivas. Estos inmuebles son inadecuados en gran parte tanto higiénica como pedagógicamente. Solo se disponen de salones de clases, falta espacio para las secciones psicotécnicas, de control de notas, oficina de los profesores asesores, jefes de curso, profesores estables, salas de lectura e instalaciones para equipos modernos.

La **solución** que propone el Plan de Educación Nacional a los problemas mencionados fueron:

Los **planes de estudios** deben ser preparados para responder a las necesidades de la educación en la ciudad y en el campo. Para ello se requiere que se dispongan de salas de trabajo, centros de aplicación y campos de cultivo que sean la expresión de las actividades predominantes en el medio.

El **cuerpo docente** debe ser preparado esmeradamente para que asuma su función pedagógica e infundan a los maestros entusiasmo y espíritu de realización, a fin de formar moral, intelectual, técnica y físicamente a los educandos. No deben inmiscuirse en las actividades políticas y mantener el culto por la patria

Organizar escuelas normales centralizadamente en los institutos pedagógicos nacionales de varones y mujeres con el objeto de asegurar la unidad de doctrina, personal docente eficiente, perfeccionamiento de técnicas pedagógicas y utilización recíproca de los equipos para infundir hábitos de acción eficaz y espíritu de superación. Constituir un número necesario de escuelas

normales rurales con el propósito de atender las necesidades de la población campesina.

La **ubicación** de los institutos pedagógicos nacionales de varones y mujeres estarán cerca de la capital, en un lugar cercano de la Carretera Central. En cambio las escuelas normales rurales de varones y mujeres se ubicarán en los locales de las Grandes Unidades Escolares y dispondrán de campos de cultivo y talleres, con personal docente idóneo.

Se establecerán las escuelas en las tres regiones: **en la costa**, en Tacna para Tumbes, Piura, Lambayeque, La Libertad, Ancash, Lima, Ica, Arequipa y Moquegua. **En la sierra norte** en Cajamarca para Ancash, parte de Piura, Lambayeque y La Libertad. **En la sierra central**, en Huancayo para Junín, Pasco, Huánuco, Huancavelica, Ayacucho, Apurímac y parte serrana de Lima e Ica. **En la sierra sur**, en Puno para Cusco y parte de los departamentos de Arequipa, Moquegua y Tacna

El **ingreso** a los institutos y escuelas se hará de conformidad con las vacantes declaradas para provincias. La base cultural será media completa para los institutos y primer ciclo de secundaria para las escuelas.

Para el efecto se edificará nuevos locales para los institutos pedagógicos nacionales de varones y mujeres. Las escuelas urbanas de Piura, Huaraz, Cajamarca, Huancayo, Arequipa, Cuzco, Puno e Iquitos serán canceladas y los alumnos pasarán a estudiar a los institutos respectivos. Igualmente se construirán simultáneamente locales para las escuelas normales de varones y mujeres de Puno, Huancayo, Cajamarca, Iquitos y Tacna.

Las escuelas normales de Chivay, Tinta y Pucará se concentrarán en Puno; las de Huancavelica en Huancayo, la de Chupaca se mantendrá en su lugar, por

estar próximo a Huancayo, la de Tíngua en Cajamarca y la de Requena en Iquitos. La urbana de Tacna se convertirá en rural.

Los locales para las escuelas normales rurales comprenderán pabellones de administración, de aulas e internado. Para sus prácticas utilizarán los alumnos de primaria de la Gran Unidad Escolar y las escuelas primarias adecuadas de la zona; los campos de cultivo y talleres propios y de la Gran Unidad Escolar; los gabinetes, laboratorios, museos, bibliotecas, talleres, servicios médicos, cooperativa, auditorio, capilla y campos deportivos pertenecientes a la Gran Unidad Escolar.

En efecto, en el Plan Nacional de Educación se dice que había en 1948, 11 escuelas normales urbanas y **15 escuelas normales rurales**. Además existían dos escuelas urbanas particulares y dos facultades de educación. En este mismo documento se informa que las condiciones en que se encontraban esas instituciones eran deplorables en gran parte, con aulas antihigiénicas, escasos maestros, alumnos indebidamente seleccionados, sistema de trabajo deficiente, carencia de medios y equipo y ambientes inadecuados. Las escuelas rurales eran semejantes a las urbanas y aún más deficientes, sin campos de cultivo y talleres de trabajo.

Para remediar la situación anterior era necesario un planteamiento con criterio técnico y realista. Se necesitaba una unidad de doctrina, una plana docente debidamente seleccionada, un nuevo sistema de selección de normalistas llegando a los pueblos en busca de inteligencias y vocaciones, estableciendo un plan de estudios que incluya una cultura pedagógica y social, así como una práctica indispensable para el ejercicio de la profesión y un nuevo ambiente amplio, cómodo y con equipos modernos.

Evidentemente una obra que corresponda a esta concepción no podía efectuarse en 11 escuelas normales urbanas sino solo era suficiente una sola escuela normal central, donde estarían juntos varones y mujeres. Con ese objetivo

en 1949 se adquirió un terreno de 120 000 m² en el kilómetro 26 de la Carretera Central y después, pensando en un terreno más amplio, se adquirió en 1951 un terreno de 500 000 m², en la margen izquierda del río Rímac, en Chosica. Allí se construiría la Escuela Normal Central del Perú con estos fines:

- a. Preparar maestros para educación urbana de todo el país.
- b. Organizar cursos de perfeccionamiento para las escuelas normales de la República
- c. Desarrollar cursos de perfeccionamiento para autoridades educativas y maestros de escuelas primarias urbanas y rurales.
- d. Realizar observaciones sobre planes de estudio, programas de cursos, métodos de enseñanza y textos
- e. Formar profesores para los planteles de educación técnica.
- f. Preparar profesores de educación secundaria para provincias.
- g. Realizar cursos de perfeccionamiento para profesores de educación secundaria

Esta idea de centralizar las escuelas normales de Lima y provincias incluía al Instituto Nacional de Mujeres regentada por las madres del Sagrado Corazón, desde hace 77 años. De este modo se establecía cuatro principios unitarios: académica, pedagógica, técnica y espiritual. La nueva situación fue consultada a la superioridad de la congregación en Roma, recibiendo la aprobación. Sin embargo, la congregación no mostraba entusiasmo y parecían no comulgar con la coeducación, por eso en 1954, se volvió a la separación y aislamiento de ambas escuelas.

Las escuelas normales rurales, según el Plan Nacional de Educación recibirían alumnos de educación **secundaria completa**, y no como se establecía en la Ley Orgánica de 1941, con el solo requisito de **educación primaria**. Al egresar tendrían la categoría de normalistas rurales de Segundo Grado y un haber semejante al de los normalistas urbanos.

Paralelamente se enfoca el problema de su ubicación, si fuera posible próximos a los institutos agropecuarios para aprovechar de las profesiones especializadas, de las tierras y gabinetes y estaciones técnicas, con el objeto de dar una orientación práctica a la educación rural. Así se procedió en Puno, Urubamba y Huancayo.

Las primeras escuelas normales fueron 5 en la sierra y uno en la costa.

Escuela Normal Rural de Mujeres, de Puno. La primera obra de las escuelas normales rurales se inicia en Puno en un terreno de 3 hectáreas y con un presupuesto de S/ 382,054.82. Se comenzó a instalar en el local del antiguo Hogar Campesino entregando la administración a las reverendas madres de María Auxiliadora y con vasta experiencia formativa y conocimiento del medio social. Tiene capacidad para 35 normalistas que hacen su práctica en la escuela de aplicación que funciona en el mismo local.

Escuela Normal Rural de Varones, de Puno. En 1951 empezó a funcionar en la Gran Unidad Escolar “San Juan Bosco” junto con los planteles de primaria pre-vocacional, instituto agropecuario e instituto industrial. Asimismo se construyó el local del colegio de aplicación y la capilla. Para el efecto se giró S/.1 213 894,06 para la conclusión de uno de los pabellones y pavimentación del patio de honor. Además se le dotó de un equipo de carpintería, importado de Italia, un tractor agrícola de 7 toneladas, un grupo electrógeno, importado de Inglaterra, para el trabajo de los talleres. La administración fue encomendada a los padres de la congregación salesiana.

Escuela Normal Rural de Mujeres, de Huancayo. Esta escuela está situada en el distrito de Palián, en las afueras de la ciudad de Huancayo, en una extensión de 5 hectáreas. Paulatinamente se construyeron el pabellón de administración, dormitorio para 100 alumnas y pabellones de aulas, talleres y residencia para la Madres Terciarias españolas de San Francisco de Asís, a las

que están confiadas satisfactoriamente la conducción del plantel. El costo de la obra es de S/.5 096 390.86.

Escuela Normal de Varones, de Urubamba. En la localidad de Urubamba se construyó la escuela normal para la formación de los normalistas de la región sudeste y centro, de acuerdo con SECPANE, en 1952. En la primera etapa se le asigna un presupuesto de S/.2 050 000, posteriormente se amplía a S/. 3 675 177,37. Al concluir la obra la escuela normal rural de Tinta debe trasladarse a este nuevo local.

Escuela Normal Rural de Mujeres, de Tacna Esta escuela está ubicada fuera de la ciudad de Tacna en un terreno de 5 hectáreas donde se han mejorado y ampliado las instalaciones, al mismo tiempo se han construido dormitorios, comedores y cocina para 100 alumnas, donde al mismo tiempo funcionaba En este mismo terreno se han instalado la Gran Unidad Escolar de Mujeres "Francisco Antonio de Zela". Está a cargo de las reverendas madres del Buen Pastor.

Escuela Normal Rural de Mujeres, de Cajamarca. La escuela funcionaba en una casa ruinosas, en el centro de la ciudad, donde al mismo tiempo funcionaba el colegio nacional de mujeres y una escuela primaria. Para reemplazar este local se mandó ampliar y restaurar el antiguo local del Colegio Nacional San Ramón, donde se construyeron nuevas aulas, residencia para las madres y en un terreno colindante un comedor, cocina, enfermería y ambientes adecuadas para la escuela normal de Santa Teresita, colegio nacional de mujeres para primaria, secundaria y técnica, grandes y modernos servicios higiénicos y un terreno para cultivo. El proyecto respectivo aprobado en 1951 asciende a S/. 3 980 407.69. Su administración está a cargo de las reverendas madres dominicas. (Mendoza,1956)

Comentando la etapa que intentamos reconstruir se constata que los inicios del siglo XX son diametralmente opuestos, tanto en estabilidad política y económica como en avances educativos, al siglo anterior, por lo menos en las

primeras décadas. Si en el primer siglo de vida independiente el país marchó como un barco sin brújula, con repetidos naufragios, en materia de formación magisterial, ahora el horizonte es más promisorio y la meta menos ilusoria, pues los responsables de la institución, digamos los capitanes de la nave, son más profesionales y técnicos, con algunas diferencias que no dejamos de apuntar en su lugar.

Es la etapa conocida en la historia de la educación como el de la sistematización y tecnificación. Así nos lo recuerdan José Antonio Encinas, uno de los grandes maestros de aquellos tiempos, y Jorge Basadre, historiador que enjuicia estos momentos.

Naturalmente hay aspectos rescatables como los primeros directores extranjeros, belgas y norteamericanos, con grandes ideales y por eso mismo promocionaron maestros brillantes que empezaron a sembrar, con remuneraciones que ahora envidiaríamos, en los rincones más apartados. Asimismo con visión realista se ensaya la formación de profesores de secundaria y años más tarde se empieza a diferenciar los maestros urbanos y rurales.

Pero al lado de estos aspectos, como la otra cara de la medalla, está la intromisión partidaria en el nombramiento de los profesores que resiente la formación, igualmente la ausencia general de bibliotecas, materiales y la improvisación de los locales. Se avanza rezagadamente en medio de un contexto externo e interno, como los años 30, que interrumpen o colapsan nuestras posibilidades. No somos diferentes a muchos países de la región y el lastre proviene de nuestra dependencia y el espíritu oligárquico que todavía perdura.

9. INVENTARIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA

En 1956, siendo ministro de educación Jorge Basadre se llevó a cabo una investigación educativa de singular relieve, una especie de radiografía, que revela los aspectos positivos y negativos del sector que necesitaba de cambios sustantivos para impulsar el desarrollo del país.

9.1 Aspectos favorables

Entre los aspectos positivos menciona: una mayor conciencia por parte del magisterio acerca de los problemas que afronta, particularmente la obtención del título pedagógico; la edificación y organización de la Escuela Normal de Varones de Lima, La Cantuta, con el apoyo de los servicios educativos de los Estados Unidos, proyecto sin paralelo en América del Sur; así mismo la construcción de la Escuela Normal Central de Mujeres de Monterrico. Por otra parte se contempla la realización de un plan de reforma de la educación normal desde 1957; y mayor énfasis en el perfeccionamiento de los maestros en servicio. Mención especial merece el constante incremento del presupuesto administrativo de las escuelas normales oficiales. Si en 1950 la asignación presupuestal alcanzaba S/ 1'964, 542.96 para atender a 608 alumnos, en 1956 esta cifra se eleva a S/ 6'124, 300 para un total de 1,013 alumnos de las 14 escuelas oficiales, lo que significa más del triple, mientras que el número de alumnos, en el mismo lapso, solo se duplica.

9.2 Aspectos desfavorables

Al lado de estos aspectos favorables puntualiza también el Inventario situaciones negativas, entre otras, las siguientes:

a. La distribución arbitraria de las escuelas normales sin tomar en cuenta criterios científicos o patrióticos. No se consideró, por ejemplo, determinadas

circunstancias geográficas, demográficas, volumen de alumnos, existencias de locales adecuados, escuelas de aplicación, instalaciones y recursos materiales.

b. La creación de estas instituciones fueron hechas en forma empírica por el Parlamento. Primó el espíritu lugareño o el afán politiquero de los representantes nacionales. De este modo el número de escuelas fue creciendo en forma excesiva (2 en 1940, 10 en 1941, 11 en 1942, 24 en 1943, 23 en 1944, 24 en 1945, 26 en 1946 y 1947, y 27 en 1948) a partir de 1949 disminuyen (20 en 1949, 15 en 1950, 14 en 1951, 13 en 1952, 14 en 1953, 1954, 1955 y 1956) (Inventario, 1957: 104). Paralelamente las órdenes religiosas gestionaron e hicieron funcionar escuelas particulares urbanas, concentradas en la capital.

Escuelas Normales Oficiales y Particulares en 1956

Planteles	Entidades	Lugar	Tipo	Grado	
				Rural	Urbana
Planteles Oficiales				X	
Escuela Normal “Santa Teresita”	Madres Dominicas del Santo Rosario	Cajamarca	Mujeres	X	
Escuela Normal	Padres Maristas	Cajamarca	Varones		
Escuela Normal	Hermanos La Salle	Arequipa	Varones	X	X
Escuela Normal “Corazón de María”	Madre del Buen Pastor	Tacna	Mujeres	X	
Escuela Normal “La Asunción”	Madres Misioneras Franciscanas de Montepellier	Huancayo	Mujeres	X	
Escuela Normal “Santa Rosa”	Madres Dominicas	Cuzco	Mujeres	X	
Escuela Normal “Santa Rosa”	Madres Salesianas	Puno	Mujeres	X	
Escuela Normal “San Juan Bosco”	Padres Salesianos	Puno	Varones	X	
Escuela Normal	Madres Franciscanas Misioneras de María	Iquitos	Mujeres	X	
Escuela Normal	Madres Franciscanas Misioneras de María	Requena	Mujeres	X	

Escuela Normal	Padres Franciscanos	Requena	Varones	X	
Escuela Normal Central	Madres del Sagrado Corazón	Chorrillos	Mujeres		
Planteles Particulares					
Escuela Normal "María Auxiliadora"	Orden Salesiana	Lima	Mujeres		X
Escuela Normal "Institución Teresiana"	Orden Teresiana	Breña	Mujeres		X
Escuela de Pedagogía	Orden La Salle	Lima	Varones		X
Escuela Normal "Salesiana"	Orden Salesiana	Magdalena del Mar	Varones		X
Escuela Normal "Dominicas del Santísimo Rosario"	Orden Dominicas	Lima	Mujeres		X
Escuela Normal del "Escolasticado" Santo Tomas de Aquino	Orden Maristas	Lima	Varones		X

Fuente: Inventario, 1956

c. Carencia de locales, mobiliario, material pedagógico y material fungible en gran parte de las escuelas. Los edificios de estos planteles normalmente lo constituyen pequeñas escuelas o casas particulares que, como es de imaginarse, resultan estrechos e incómodos para desarrollar la vocación de los alumnos, capacitarles psicológica y pedagógicamente y enseñarles prácticas y hábitos propios de una vida superior. Escapan a esta características las escuelas normales de Chupaca, Cajamarca y Requena (Inventario, 1957). El mobiliario también adolece de serias deficiencias, siendo los casos extremos el de Tinta y Requena. El material pedagógico, como ayudas visuales, son realmente escasas. Son pobres así mismo el número de libros en las bibliotecas que dificultan notablemente la preparación de la tesis, constituyendo una excepción la Escuela Normal de Chupaca (con 4, 010 volúmenes), Cajamarca (con 1,421 volúmenes) y Puno (con 978 volúmenes), en contraste con Moyobamba (con 278 ejemplares) y Cuzco (con 351 ejemplares).

d. Falta de supervisión a las escuelas del magisterio hasta 1956, en relación a la expedición de certificados, años de servicios, exámenes, etc., despertando recelo o desconfianza en el público. No se registró tampoco refrendación oficial de planes de estudios, constatándose una gran heterogeneidad que determinaron variaciones en el número de horas de trabajo semanales, como en las materias del currículo tanto de la educación normal urbana como de la educación normal rural. Además en 1942 se consideró la existencia de 4 años de estudios para la normal urbana, pero que en 1946 y 1952 sólo abarcaban 3 años de estudios para las dos clases de normales. Por este motivo la Dirección de Educación Normal sugirió en 1947-1948 planes de estudios adicionales para los 3 años, alcanzando a 12 horas semanales que adicionados al horario regular sobrepasaba el número de horas semanales.

e. Personal docente con variados títulos (doctores en educación, ingeniero agrónomo, normalista rural, normalista urbano, normalista de 2do. grado, preceptor, profesor de artes, profesores de segunda enseñanza, profesor de técnica, técnicos, y técnicos agropecuarios) y una parte significativa no lo posee. Lo más preocupante es que la dirección de la escuela lo ejercen personas intituladas.

f. Problemas no resueltos sobre asignaturas, exámenes y empleo de horas libres de los alumnos. Se necesita investigar la ampliación que se efectúa de las disciplinas formativas, culturales o científicas cursados en educación secundaria; la formación en los principios históricos, cívicos o sociales del Perú; el sistema de conocimientos y ejercicios de educación física y de convivencia social; la preparación profesional; las prácticas escolares y la formación en materias que pueden ser motivo de especialización posterior. En cuanto a los exámenes estos se efectúan al concluir el bimestre, a medio año y al término del año y se constatan las subsistencias de sistemas tradicionales junto a innovaciones formales, descuidando su verdadero significado. En cuanto a la duración del año académico

en promedio se ofrece 184 días de trabajo efectivo al año y 48 minutos por hora de clase, el problema aquí es que unos consideran que deben cumplirse efectivamente y otros consideran que lo que conviene es desarrollar el sentido de responsabilidad y autoeducación. Respecto de las horas libres a la semana se ha tratado de demostrar en forma rígida que no existen o son muy pocas, olvidándose que es el tiempo preciso para desarrollar actividades de carácter extracurricular, para su mejor preparación en las materias de su especialidad, para aquellas asignaturas que no se dominan suficientemente o preparar temas de investigación; de lo contrario el alumno no tendría la oportunidad de estudiar por su cuenta ni cumplir con los trabajos que le dejan sus maestros.

g. Pocos graduados. Si observamos las cifras comparativas del número de alumnos matriculados en las 14 escuelas normales de provincias, entre 1950 y 1956 del cuadro que sigue se concluye fácilmente que el número de graduados en los 7 años es insignificante, pues el promedio no llega al 30%. El inventario de la realidad educativa de 1957, después de acopiar cifras, escuela por escuela, llega a una conclusión distinta: "...no existen diferencias notorias, lo que significa que los estudiantes mencionados al término de sus estudios obtienen su título correspondiente con lo que quedan legalmente incorporados a la docencia.

Matriculados y graduados en escuelas normales oficiales de provincias 1950-1956

Escuelas Normales	Tipo	Total alum.	Graduados	Porcentaje
Cajamarca	Varones	387	104	26 %
Cajamarca	Mujeres	699	245	35 %
Arequipa	Varones	403	127	31 %
Tacna	Mujeres	755	248	33 %
Junín	Mujeres	289	70	24 %
Junín	Varones	463	170	36 %
Cuzco	Mujeres	530	152	28 %

Tinta	Varones	345	124	36 %
Puno	Mujeres	522	174	33%
Puno	Varones	375	103	27 %
Iquitos	Mujeres	277	72	26 %
Moyabamba	Mixto	199	53	27 %
Requena	Varones	174	73	42 %
Requena	Mujeres	216	78	32 %

Fuente: Inventario de la realidad educativa

En el caso de la Escuela Normal Superior de Varones de Chosica y la Escuela Normal Central de Mujeres de Chorrillos el resultado es más desfavorable, en términos generales llega al 24 % de titulados, en los mismos 7 años indicados (Inventario, 1957:149-1621)

h. Escuelas normales particulares. En Lima se concentran 6 escuelas normales particulares cuya gestión corre a cargo de entidades religiosas. Ellas son, 3 de mujeres: “María Auxiliadora”, “Institución Teresiana” (Breña) y “Dominicas del Santísimo Rosario”, y 3 de varones: Escuelas Pedagógica, “Salesiana” (Magdalena del Mar) y “Santo Tomas de Aquino” dos de ellas son protestantes y funcionan sin autorización oficial. De esta manera se compensa la ausencia de planteles a cargo del estado que ayudan a resolver el déficit de 30,000 maestros que faltan en el país.

Un tema importante que se aborda en el Inventario de la realidad educativa es el de las reformas de los planes de estudio de la Educación Normal en los años 1941, 1946 y 1952. Anteriormente en 1941 se había encargado a la Dirección Normal la elaboración de los planes y programas de estudios de los ciclos preparatorio y profesional tanto para la normal rural que se impartía en 3 años, como para la normal urbana y superior, ambas en 4 años.

En 1942 se hace efectivo el proyecto de reforma determinando las materias de enseñanza, aprobando los planes y programas de estudios, en las tres ramas

mencionadas. Hay que hacer notar que por primera vez se sancionaba programas oficiales y los que existían antes, pues los hubo, habían sido producto de las iniciativas de los profesores, desembocando en una heterogeneidad y contradicción entre las diversas escuelas y grados.

En 1946 se tuvo la intención de reformar el plan de estudios y con esta idea la Dirección Normal realizó una encuesta en los planteles de formación magisterial, llegando a aprobar nuevos planes para normal superior, urbana y rural, introduciendo, consiguientemente, dos innovaciones: el sistema de cursos semestrales con clases en las mañanas e investigaciones, seminarios y prácticas en las tardes; las clases de religión y educación física se llevarían diariamente. El plan de estudios en las escuelas normales urbanas se redujo a 3 (antes eran 4). Se aumentó una cultura básica de tercero de secundaria para el ingreso a las escuelas normales rurales (antes era solo primaria) y una cultura básica de secundaria completa para normal urbana (antes eran los 3 primeros años de secundaria). Como quedaban muchas horas libres se dejaron en libertad a las escuelas para que la enriquecieran de acuerdo a las necesidades regionales. Así aparecieron muchas asignaturas descuidadas en el plan oficial, aunque alentaba de algún modo contra la unidad de enseñanza.

En 1950 por resolución suprema se fijaron las bases de un plan general para las escuelas normales rurales. Este abarcaba seis aspectos: asignaturas de cultura general, asignaturas de cultura pedagógica, cursos teórico- prácticos de sanidad rural, administración y contabilidad rural, trabajo manual y pequeñas industrias rurales en talleres y prácticas agrícolas. Se designó también una comisión de maestros especializados para la formulación de planes y programas de estudios, de acuerdo a ciertos lineamientos: estudio gradual de cada una de las asignaturas de cada año de estudios, estructura basada en actividades educativas y prácticas, flexibilidad del programa y redacción de una guía didáctica.

Enjuiciando estas tres reformas se puede decir que adolecieron de unidad académica lo que se evidencia en el hecho de no haber sido refrendado oficialmente por las autoridades respectivas ni se notaron mayores cambios al aumentarse las exigencias de la cultura general para los ingresantes. Se advierte del mismo modo una diversidad de nombres en las asignaturas del currículo, sin correlación y sin definición de la práctica profesional.

Por las razones anteriores, en octubre de 1956 se nombra una comisión de alto nivel para que formule un anteproyecto de planes y programas de estudios y un plan de distribución y organización de las escuelas normales con el propósito de dar unidad a las escuelas normales, mejorar su enseñanza, formular nuevos planes y programas, superando las diferencias entre maestros de educación rural y urbana y todos ellos capacitados para desempeñarse en cualquier medio

Este inventario fue el primero que se práctico en nuestra vida republicana y hubiera servido para que el Congreso apruebe una ley técnica, progresista, democrática y abierto a la innovaciones futuras. Sin embargo el parlamento encarpetó este proyecto ¿las razones?, lo dice el mismo Basadre, conversando con Macera, (1974: 123). Unos no tenían interés en la reforma educacional, otros se encontraban resentidos porque el ministerio se oponía a nombramientos, ascensos o remociones de carácter político o las discrepancias con algunos senadores con relación a diversas construcciones escolares. Desairado en su noble propósito Basadre poco después renunció al cargo de ministro. Así se frustró una aspiración nacional.

10. EXPLOSIÓN MAGISTERIAL

Desde que empezaron a crearse las escuelas normales la educación de la población estudiantil fue mejorando, por lo menos cuantitativamente. Anteriormente el Estado confiaba esta función a personal que apenas culminaban la primaria y carentes de preparación magisterial, basados solo en sus aptitudes naturales. Pero a partir de la creación de las escuelas normales, más concretamente desde el primer quinquenio del siglo XX se empezó a preparar sistemáticamente algunos maestros. No obstante, en este segundo caso, aparentemente ventajoso, las condiciones imperantes eran deficientes por una serie de consideraciones.

En muchos casos se tenían que recurrir a corporaciones extranjeras y a profesores de secundaria a quienes se tuvieron que entregar la responsabilidad de formar a los maestros de primaria. Empero los formadores de estas instituciones carecían de una “visión, experiencia, cultura general y tacto pedagógico que requería esta nueva y delicada tarea” (Díaz, 1963: 23). La consecuencia de tal política fue la deficiente preparación de los maestros, quienes a su vez mal forman a los estudiantes y estos al llegar a las escuelas normales se encuentran con vacíos que son difíciles de superar.

Este círculo vicioso es resultado de la necesidad de extender una educación concebida al estilo occidental donde predomina la mentalidad de una élite dirigente subordinada a los intereses de los países hegemónicos. Con esas características se van creando más escuelas normales para producir más maestros en forma inorgánica y arbitraria. Un factor decisivo que lo alienta es el político que proviene del gobierno y del parlamento que subestima el criterio técnico, sobre todo en épocas electorales. Otro factor, no menos importante,, es el espíritu de lucro, pues al elevarse los haberes del magisterio con la promulgación de la ley 15215, que atrajo a la juventud a la carrera docente, el sector privado decidió crear escuelas normales particulares en lugares donde ya existían centro estatales de formación magisterial (Herrera,1970: 14). En 1959 su número llegaba a 33; en 1960 a 38; en

1961 a 45 y en 1963 ya se contaba con 52, creciendo más rápidamente el número de profesores de secundaria en relación a primaria, coincidiendo con la expansión del aparato productivo (Ballón, 1979: 58). Esta institución superior, según el censo de 1961, tenía una población de más de 20 mil estudiantes, lo que significa más allá de la cuarta parte de la población universitaria, que en ese año bordeaba los 80 mil (Tupayachi, 1968). El objetivo de este rápido incremento era además político, como lo sostiene Ballón, mejor dicho, servir como “válvula de escape a la presión popular” que exigía educación superior.

La paradoja surge cuando el Instituto Nacional de Planificación señala que en ese año se necesitaba 1500 para atender a 60 000 niños en 1964 en la escuela primaria y 1350 maestros más para reemplazar a los que podían ser separados del servicio y a los que dejan el magisterio por otras causas, en total, en aquel año se requería 2850 maestros. Si restamos esta cifra de la cantidad de docentes que egresan el resultado es deficitario. Aún más en el Perú en ese momento existían 500 000 niños sin atención y se necesitaban 12 500 nuevos maestros. La falta de maestros, como se puede deducir, era evidente (Díaz, 1962: 23).

En 1964, se autorizaba el funcionamiento de una escuela normal urbana con carácter de experimental en el Instituto Nacional de Educación Infantil, creado en 1959, para la formación de maestras especializadas en educación pre-escolar, en un período de tres años (R. S. No. 316).

En los siguientes años educadores y gobernantes insistían en la urgencia de superar la carencia de maestros para atender a la creciente población. Con tan noble propósito se organizaron cursos de perfeccionamiento y capacitación destinados a mejorar la eficiencia de los maestros en servicio. Casi paralelamente se preocuparon por elevar el sueldo y la situación social mediante la promulgación de leyes y disposiciones favorables.

El nuevo status de pronto despertó las expectativas de los jóvenes y atrajo a los que ejercían otras actividades, enrumbándose a las escuelas normales que le ofrecían techo y comida en la profesión magisterial, aunque para ello no exhibían una real vocación. Lo importante era ser aunque sea maestro para vivir de la ubre fiscal. De este modo se incrementaron los candidatos, las escuelas normales y facultades pedagógicas, llegando en 1967, a 117 que producían egresados en número superior a lo que verdaderamente se requería (Rivera, 1968: 43).

a. Prohibición de creación de escuelas normales particulares

Previendo esta explosión magisterial en 1941 los autores de la Ley Orgánica de Educación habían prohibido el funcionamiento de escuelas normales particulares. Pero más valen las influencias políticas para contradecirlas, primero en forma simulada, luego abiertamente. Así se enrolaron gran contingente de alumnos quienes gozaron de muchas franquicias, condescendencia académica, liberación de exámenes, presentación simultánea a exámenes de ingreso en varias escuelas y universidades y traslados de lejanas facultades (Rivera, 1968: 44). Lo lamentable constituye el hecho de que, por ejemplo en Iquitos, los profesores de la escuela eran de tercera categoría, consiguientemente sin formación profesional. En estos casos no importaba la calidad de la institución ni la formación de los estudiantes.

Tal era el número de profesores que el Instituto Nacional de Planificación advertía que en **1968** existían aproximadamente 5 000 maestros que solicitaban plazas vacantes en el Ministerio de Educación y en las Regiones, y se preguntaban en esos momentos si el erario nacional tenía la capacidad para satisfacer estas demandas. Tal vez lo que podía hacerse, como piensan algunos educadores, aprovechando la experiencia de algunos países latinoamericanos, era controlar el número de postulantes al magisterio o reorientar planes y programas canalizándolos a otras actividades, digamos de mando medio, pero con status semejante al profesorado y con futuro económico y social

Para morigerar el problema del exceso de profesores el gobierno de Belaúnde, con fecha 20 de marzo de 1968, aprueba una ley mediante la cual procede “a la **fusión, reorganización, reubicación o supresión de los Institutos Pedagógicos, Escuelas Normales** y demás centros de formación magisterial”. Limita el ingreso de 40 alumnos a los Centros de Formación Magisterial y no se admiten nuevos alumnos en las Facultades de Educación de las Universidades Técnicas. En el mismo año, mediante Decreto Supremo 015-68 FP Y FM, se reajusta, después de dos años de experimentación, el currículo para la formación de docentes primarios y secundarios.

b. Reducción del número de escuelas normales

En **1969** el nuevo gobierno militar, mediante Decreto Ley No.17401 considerando la creación inorgánica de planteles de formación docente, sin previo estudio técnico de factibilidad que ha originado desajustes cualitativos y cuantitativos en la formación de los docentes y contemplando que la preparación del personal docente requiere condiciones que garanticen una eficaz capacitación técnica adoptó la decisión de reducir el número de escuelas normales y tomar otras medidas.

Se suprimen, a partir de marzo de 1969, las escuelas normales siguientes:

1. Escuela Normal Primaria de Mujeres de Bellavista, de Jaén
2. Escuela Normal Primaria Mixta de Nazca
3. Escuela Normal Primaria Mixta de Palpa
4. Escuela Normal Primaria Mixta de Coracora
5. Escuela Normal Primaria Mixta de La Unión
6. Escuela Normal Primaria de Varones de Cangallo
7. Escuela Normal Primaria Mixta de Andahuaylas
8. Escuela Normal Primaria de Mujeres de Andahuaylas

9. Escuela Normal Primaria de Mujeres de Requena
10. Escuela Normal Primaria de Varones de Saposo
11. Escuela Normal Primaria de Mujeres de Juanjui
12. Escuela Normal de Primaria Mixta de Tayabamba
13. Escuela Normal Superior Municipal de Ferreñafe
14. Escuela Normal Superior de Chimbote

Dispone también en ese año que no habrá ingreso al primer año de estudios en los planteles siguientes:

1. Escuela Normal Primaria de Mujeres de Tumbes
2. Escuela Normal Primaria de Mujeres de Chota
3. Escuela Normal Primaria de Varones de Cutervo
4. Escuela Normal Primaria Mixta de Chiquián
5. Escuela Normal Primaria Mixta de Huari
6. Escuela Normal Primaria Mixta de Pomabamba
7. Escuela Normal Superior Mixta de Jauja
8. Escuela Normal Primaria Mixta de Tarma
9. Escuela Normal Primaria Mixta de Huanta
10. Escuela Normal Primaria Mixta de Oxapampa
11. Escuela Normal Primaria de Varones de Tinta
12. Escuela Normal Primaria de Mujeres de Sicuani
13. Escuela Normal Primaria Mixta de Yurimaguas
14. Escuela Normal Primaria Mixta de Azángaro
15. Escuela Normal Primaria Mixta de Juliaca
16. Escuela Normal Primaria Mixta de Huamachuco
17. Escuela Normal Primaria Mixta de Cajabamba
18. Sección Normal del Instituto Nacional de Arte Dramático

Se prohíbe además, según este mismo dispositivo, el ingreso en todas las escuelas normales particulares de la República, con excepción de las regentadas

por las congregaciones religiosas cuya función era preparar personal docente religioso.

Los Institutos Municipales Superiores de Educación Normal de Breña y La Victoria, en Lima, y la Escuela Municipal Superior de Educación Normal “Indoamérica” de Trujillo, dependerá a partir de ese año del Ministerio de Educación Pública.

Por último, las escuelas normales particulares superiores mixta “Toribio Rodríguez de Mendoza” de Lima y “Carlos Uceda Meza” de Trujillo dejarán de tener autonomía y se sujetarán al régimen legal de las escuelas normales particulares.

Con todo, en **1971** el Perú tenía 117 instituciones formadoras del magisterio distribuidas entonces en las 8 regiones educativas: 14 ubicadas en la primera región, 5 en la segunda región, 16 en la tercera región, 8 en la cuarta región, 10 en la quinta región, 7 en la sexta región, 21 en la séptima región y 30 en Lima Metropolitana (ver anexo). En 1977 se redujeron a 62 escuelas.

Con la reforma educativa del gobierno militar se ha intentado racionalizar la formación del maestro y en verdad solo se ha limitado a reducir las escuelas normales con la consiguiente disminución del número de maestros egresados, quedando prácticamente intocado los aspectos ideológicos y técnico pedagógicos, lo que revela que no tuvo la preocupación real de mejorar la formación docente. (Ballón, 1975: 79). Sin embargo la cantidad de maestros titulados rebasaban la cantidad de plazas disponibles, porque éstas fueron ocupadas antes de 1958 por los que no tenían títulos (cerca de 10 000, de un total de 26 119 maestros en 1970) y el aparato educativo no se acrecentó como se esperaba.

Muchas escuelas normales empezaron a ser clausuradas a tal extremo que en 1976 solo existían 30 (Oliart 2011: 48) pero durante el segundo gobierno de

Belaúnde por Decreto Supremo de 1983 y 1984 la mayor parte de ellas se convirtieron en institutos superiores pedagógicos y finalmente en 1985 se culminaron con esta reconversión en los departamentos de La Libertad, Apurímac, Ayacucho, Madre de Dios, Huánuco, Puno, Cajamarca, Ancash e Ica, respetándose solo La Cantuta, el Instituto Pedagógico de Mujeres de San Pedro y el Instituto Pedagógico Nacional de Educación Inicial (IPNEI)

11. LA ESCUELA NORMAL DE MUJERES DE MONTECRICO

El 27 de julio de 1876, un día antes que concluyera su período presidencial Pardo funda la Escuela Normal de Mujeres de Lima en el local del antiguo convento de San Pedro, de propiedad de los jesuitas, encargando su dirección a las hermanas del Sagrado Corazón. Como el inmueble no estaba en buenas condiciones se procedió a su refacción encomendando el trabajo a la Compañía de Obras de Fomento del Perú que lo dejó expedito en 1877.

11.1 Antecedentes

La congregación del Sagrado Corazón fue fundada en Francia en 1800 por Magdalena Sofía Barat con la idea de recristianizar el país frente al liberalismo racionalista. Con tal propósito estableció escuelas para la clase aristocrática y para las clases populares. Su llegada al Perú, luego de 3 invitaciones en 1874, 1875 y 1876, respondió a la necesidad de fomentar la educación nacional, ideario clave del nuevo Partido Civil y a los deseos del presidente Pardo y su familia. Antes de su arribo a nuestro país habían fundado 68 colegios en varios países de Europa, Asia, África y Oceanía, además de otros 28 colegios en distintos países de América. En el Perú llegó a dirigir 3 colegios, en Lima, Arequipa y Trujillo. (Moreno, 1953)

Este ideal había sido perseguido por los libertadores, San Martín y Bolívar, y el presidente Santa Cruz, pero motivos de diversa naturaleza obstaculizaron su conclusión.

Previo a su creación Pardo dirige una carta a la Superiora General del Instituto, reverenda madre Lehon manifestándole entre otros, lo siguiente: "Admirador de los brillantes resultados obtenidos en la educación de la mujer, tanto en Francia como en otros países... no he vacilado en dar todos los pasos posibles para la realización de un deseo unánime dirigiéndome a vuestra

reverencia a fin de que esta ocasión distinguida, extienda su acción bienhechora a esta capital que está dispuesta a confiar a su sabia dirección, a la niñez y a la juventud...; no desoirá la petición de un país católico que, al dirigirle a ella, le ofrece, confiándole lo que tiene de más sagrado, la educación de la juventud. Nuestro gobierno profundamente reconocido prestará a las religiosas todo el apoyo y las facilidades necesarias para el éxito de su misión.

Aceptada la petición el primer grupo de religiosas desembarcó en el Callao el 13 de mayo de 1876. Hicieron su entrada a la capital las madres Enrique Purroy, Henritte Fioreti y Mercedes Tapia encabezada por la Superiora General Madre Lehon. Poco tiempo después completaron el cuerpo docente 25 religiosas más, procedentes de varios centros de educación de Europa.

El espíritu y la aptitud de este cuerpo docente fue encausada en carta dirigida por la Madre Lehon a las responsables de esta delicada misión, en estos términos: "Aseos tan peruanas como las peruanas; estudiad y hablad la lengua, lo más perfectamente que podáis, de modo que os tomen como naturales del país. Que todo lo que se ve de vosotros nada contraste con vuestras hermanas y no se note que sois extranjeras. Sed lentas en juzgar; más lentas en criticar y más aún en reprochar, de modo que nunca lleguéis a pronunciar ni una crítica, ni una censura. Aceptad las costumbres y los modos de obrar y no queráis hacerlo todo a la francesa"

Para su funcionamiento el gobierno dispuso la entrega de 2000 soles a las hermanas del Sagrado Corazón con el fin de que pudieran sufragar los gastos de trasladar al país el personal necesario para el inicio de las clases. Así mismo se previó el establecimiento de becas para otorgarles a las alumnas provenientes de los departamentos más populosos de acuerdo a los recursos disponibles y que tales becas deben otorgarse a efecto de que los padres o guardadores garanticen, mediante fianza de 500 soles, para que los beneficiarios retornen a sus lugares de origen a ofrecer sus servicios una vez que egresen de las escuelas o dicha fianza

sirva para cubrir los gastos efectuados por la institución, en caso que la candidata abandone los estudios o sea expulsada por motivos justificados

11.2 Primeros años

La inauguración ocurre el 19 de marzo de 1878, siendo directora la reverenda madre Laura Rew. Ese día por ser día de San José las campanas de la ciudad repicaron desde las 6 de la mañana y a las 3 de la tarde al son de una banda militar hicieron su entrada solemne el presidente de la República Mariano Ignacio Prado, acompañado de sus ministros, cuerpo diplomático y altos dignatarios del Estado. Más adelante no obstante que la ocupación chilena de la capital impidió el funcionamiento de los establecimientos de instrucción pública, la Escuela Normal siguió excepcionalmente su marcha regular. La vida institucional desde un inicio se rige de acuerdo a un reglamento elaborado por una comisión, el mismo que sirve para otras escuelas normales. Según esta norma las alumnas son externas e internas, deben formarse durante 4 años de estudios mediante seminarios y prácticas en las escuelas; los exámenes son públicos y privados. Al término de su formación deben recibir un diploma de parte de la directora visada por el Ministerio de Instrucción, estando obligadas a servir por espacio de 4 años en escuelas primarias del departamento de procedencia, como retribución por la formación recibida.

Las alumnas provenían de diversos departamentos y gozaban de 9 becas otorgadas por el Estado (Foronda, 1953). Solo se exigía que las candidatas supieran leer, escribir, las cuatro operaciones y catecismo pero en esas condiciones ingresaban señoritas que a veces no reunían las condiciones necesarias para el magisterio por lo que estudiaban más años o eran separadas por su ineptitud, perjudicando a la institución que no lograba formarlos debidamente o impidiendo que otras personas mejor preparadas accedieran a las becas. Por estas consideraciones en los años siguientes modificaron los requisitos de ingreso. Esta vez conformaron en Lima una Junta integrada por el Presidente

de la Comisión de Instrucción Primaria, un preceptor designado por el Consejo Superior del Ministerio y la directora de la escuela normal. En los departamentos este organismo lo conformaba el presidente de la delegación del Consejo Superior, un párroco y un preceptor.

Estas Juntas recibían los expedientes de los candidatos que aspiraban a obtener la beca verificando si era hija legítima, de padres pobres y honrados, entendiéndose por honrados a los que eran empleados públicos, militares o profesionales (Klaiber, 1996), seguidamente las sometían a un concurso para comprobar el dominio de los cuatro puntos señalados, además de conocimientos correspondiente al primer grado de primaria de acuerdo al plan de estudios vigentes.

En el establecimiento no solamente habían alumnas de condición social humilde, de escasos recursos económicos, sino también las hijas de la clases sociales pudientes, las primeras pertenecían a la escuela normal, sostenida por el Estado, es decir pagaba la alimentación, lavado y medicinas, y las segundas pertenecían a un pensionado o colegio, que naturalmente abonaban su formación por ser de posición holgada y por tanto no necesitaban ninguna profesión para subsistir en el futuro. Como se puede observar, las diferencias eran notables en aspectos sociales y económicos. Esto daría lugar a un incidente, que explicaremos más adelante.

El plan de estudios era similar a la de la Escuela Normal de Varones, ya clausurada, pero a fines del siglo XIX considerando los avances de la pedagogía fue necesaria su innovación para continuar garantizando una buena formación. Quienes debían desarrollarlo en un comienzo fueron religiosas procedentes de distintas nacionalidades: españolas, francesas, inglesas, italianas, todas ellas conocedoras del idioma español (Kleiber, 1996) y al empezar el siglo XX se incorporaron las primeras peruanas, egresadas de la Escuela Normal, o de algunos colegios regentadas por las madres. En todo caso su preparación fue una garantía

para que ingresaran a la institución tanto las hijas de las familias más distinguidas de Lima, como la de algunos presidentes: Heudebert, De Lavalle, Pardo, Echenique, Balta, Alvarez, Valle- Riestra, etc.

El sistema y método de enseñanza a cargo de las religiosas del Sagrado Corazón, según el Consejo Superior de Instrucción, fue siempre competente por lo que no recibió en ninguna circunstancia observación alguna de la superioridad que obligara a pedir mejoras en este aspecto.

Las prácticas de las futuras preceptoras se efectuaban en una escuela que funcionaba en la portería del mismo convento adonde asistían las hijas de las familias obreras de Lima, cuyos gastos pagaba el Estado.

Al término de los estudios se sometían a un examen y luego de la aprobación recibían el título de preceptoras, previa visación de la Dirección General del Ramo

Los que culminaban así sus estudios, a veces con cualquier argumento, especialmente de aquellas clases acomodadas, rehusaban volver a su departamento, ocasionando problemas a la institución.

Quienes egresaban de la escuela normal estaban obligadas conforme el compromiso inicialmente firmado a retornar a su departamento de origen para regentar, por espacio de cuatro años, escuelas de instrucción primaria en los tres primeros grados. Cada año se incrementaban el número de egresadas, así en la primera promoción de 1880 egresan 5, en 1884, 13; en 1892, 12; y en 1897, 65, aumentando paulatinamente en los siguientes años. Se conoce que las primeras normalistas fueron destinados a los departamentos de Cajamarca, La Libertad, Piura, Ancash, Junín, Tacna y provincia de Chancay, en el departamento de Lima.

En 1895 se presentó un proyecto de ley a la Cámara de Diputados pretendiendo recrear la escuela en cuanto a su organización y funciones. Para dar

cursos a este proyecto la referida Cámara solicitó informe al inspector de Instrucción Pública, donde se demuestra, al contrario, que la institución había funcionado con regularidad, pese a que el fisco había dejado de abonar en algunas ocasiones la renta destinada a sostenerla, asumiendo esta obligación económica las madres religiosas, igual sucedía en el aspecto académico proporcionando idoneidad no solo en el Perú, sino en América y Europa, lugares donde se encargaban de la educación de la niñez y adolescencia, manteniendo la aprobación de las familias y los gobiernos.

En cuanto a la especie de discriminación que se aduce en este proyecto se verifica que ciertamente las alumnas externas que reciben educación gratuita, por ser de condición humilde, y las señoritas del pensionado que pertenecen a una posición social holgada, ingresan y salen por puertas distintas, considerando “duro hasta cruel... poner en contacto permanente a las jóvenes de ambas clases sociales de escuela”. Como se pedía en el aludido proyecto que se cobre derecho de arrendamiento por el espacio que ocupa el colegio del pensionado, que es buena parte del local, y que los ingresos que le reportan lo usan en su propio beneficio, el inspector informante sostiene que el contrato celebrado con las madres del Sagrado Corazón, estipula el funcionamiento de este colegio cuyos ingresos servían para pagar a la directora, subdirectora y profesoras, no obstante que el Estado tenía esta obligación, por lo que resultaba más ventajoso permitir el uso de este espacio para cubrir esta necesidad.

En 1900 se trató de independizar la escuela normal del colegio aduciendo que se carece de un mobiliario adecuado, pues no existía gabinete de física, laboratorio de química y colecciones, aunque sean modestas, de mineralogía, mecánica y zoología. A pesar de que desde su inauguración, hace un cuarto de siglo, no se ha provisto de catres, colchones, roperos, útiles de comedor, de dormitorio y de cocina, ni renovado las cañerías de gas, agua y desagüe, ni libros, medicinas y útiles de escritorio, a pesar de que en el Presupuesto General de la República se había asignado la cantidad de 1200 soles anuales y no se ha

invertido para esta renovación, ha sido más bien la madre superiora quien ha resuelto este problema, que reiteradamente demandaba que se cumpla

La reclamada independencia no fue posible porque para ello había de tener otra institución que la reemplace y como no se podía llenar este vacío se subestimó este pedido dejando la administración a las religiosas y más bien modificando las condiciones para aumentar el número de becas para la Escuela.

11.3 Nuevo local

En un principio ocupa el local del convento de San Pedro, en el centro de Lima, luego debido al incremento de las alumnas se traslada a un apacible chalet de Chorrillos (1952-1956) para finalmente ocupar, como hasta ahora, el bello edificio de Monterrico. Este último local fue producto de una nueva concepción orgánica de las escuelas normales contenidas en el Plan de Educación Nacional del gobierno militar de Manuel Odría que preveía ambientes más amplios y adecuados para efectuar una labor profesional y social de importancia. Con esta idea se compra en 1954 un terreno de 50,000 m² por valor de S/ 505, 006.00 a la Compañía Lotizadora Santa Teresa (Mendoza, 1956: 357).

La construcción del edificio se empieza en 1955 y se concluye durante el gobierno de Manuel Prado. Tiene una forma elipsoide de 3 plantas del cual se desprenden en forma radial 6 pabellones de la misma altura, además un edificio para el colegio de aplicación y otro destinado a talleres y garaje. Fue inaugurado en 1958 por Jorge Basadre, Ministro de Educación Pública en representación del jefe de Estado. En 1961 se inauguró la capilla y en 1963, el auditorio.

11.4 Formación de profesores

Esta institución desde su origen hasta la actualidad a sido dirigida por 19 directoras, cuya administración fue de 5 años como mínimo de cada una,

excepcionalmente de 10, 13 y 25 años como los casos de Amelia Dupressis, Carmen Zelada (13), Gladis Buzzio Zamora (13) y Cándida Echevarría (25). En el mismo lapso la institución ha venido transformándose tanto en su denominación como en los servicios que prestan. En 1928 se transforma en Instituto Pedagógico de Mujeres. Como anotamos en líneas anteriores, con una sección normal de Segundo Grado, para formar preceptoras y una sección normal Superior para formar profesoras de Segunda Enseñanza. En 1953 se denomina Escuela Normal Central de Mujeres; en 1966 Escuela Normal Superior de Mujeres de Monterrico encomendándole meses después la capacitación de docentes religiosas; en 1976, Instituto Pedagógico Nacional (Monterrico) y el siguiente año desarrolla el Programa del Área Profesional de Educación del 1er. Ciclo de Educación Superior (ESEP); y en 1985 se le reconoce rango universitario

Actualmente el Instituto Pedagógico Nacional forma docentes en tres niveles de educación: Inicial, Primaria y Secundaria, con una duración de 10 ciclos, de 17 semanas cada una o 510 horas, divididos en tres etapas.

La primera etapa abarca los 4 primeros ciclos destinados al encuentro del estudiante con la realidad socioeducativa. La segunda etapa comprende del quinto al octavo ciclo y privilegia el análisis, la reflexión y sistematización de experiencias del currículo y su confrontación con los marcos teóricos. La tercera etapa corresponde a los dos últimos ciclos y es el momento de síntesis y aplicación del proceso de formación integral y además se realiza la práctica continua y la ejecución del trabajo de investigación.

Cada una de estas etapas significa procesos sucesivos y paralelos de socialización, sistematización y retroalimentación donde la actividad metacognitiva estimula los cambios.

El currículo. Concibe el currículo “como un conjunto de experiencias de aprendizaje desde la observación, experimentación y reflexión del quehacer

docente confrontado con los planteamientos teóricos más recientes para detectar limitaciones, plantear problemas, buscar soluciones nuevas y eficaces, para el logro de los aprendizajes” (PEI 2008: 19).

Sus características son:

Integral. Intenta responder al desarrollo de la persona en sus distintas dimensiones: social, interpersonal, personal y profesional. En otros términos busca comprender, valorar e intervenir críticamente en la transformación de la sociedad a fin de que sepa convivir, participando y cooperando en las actividades con espíritu de comprensión, tolerancia y solidaridad. De este modo el futuro educador llegará a conocerse a sí mismo y a los demás para realizar su misión educativa con los conocimientos y habilidades de un docente orientador.

Globalizado. Se acerca al conocimiento de la realidad educativa desde una perspectiva totalizadora empezando con la observación directa y reflexiva que permite una organización y reorganización de contenidos curriculares e interdisciplinarios dentro de determinado contexto. Pone énfasis en los procesos más que en los productos lo que implica el desarrollo de capacidades y habilidades lo que a su vez exige la aplicación de modelos didácticos, dialécticos y heurísticos. Consiguientemente plantea un modelo metodológico en todas las áreas, o asignaturas, que parte de la realidad para confrontarla con los saberes previos y recrearla con el aporte disciplinar para volver a la realidad e interpretarla. Concibe el aprendizaje como un proceso de construcción individual y colectiva. Asimismo organiza los contenidos curriculares en áreas o asignaturas, talleres o módulos de manera interdisciplinaria.

Diversificado. Gracias a su autonomía académica diseña su propio currículo y define su programa de estudios teniendo en cuenta el marco de referencia de las propuestas nacionales de formación docente. Complementa con proyectos especiales, programas específicos, talleres, servicios especializados y

así atender el proceso de desarrollo personal, interpersonal, social y profesional de los estudiantes.

Estructura curricular. El currículo básico se estructura en torno a dos ejes; identidad e interculturalidad y desarrollo profesional

El eje **identidad e interculturalidad** atiende las necesidades de desarrollo personal en los aspectos ético, espiritual, social, autoestima y el reconocimiento de su diversidad sociocultural, étnica y lingüística. Involucra las áreas de educación social integral, filosofía, ciencia y ambiente, comunicación, matemática, educación física, proyectos complementarios de desarrollo y teología.

El eje **desarrollo profesional** pretende el logro de los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes para que los futuros profesionales puedan asumir su perfil, es decir, su rol en la investigación, orientación del educando, diseño curricular, facilitación del aprendizaje y promoción comunal. Abarca las áreas de Investigación, Psicología, Currículo Tecnología y Gestión, Teoría de la Educación y Práctica Docente

En base a los dos ejes anteriores se estructuran los contenidos educativos propios de la carrera docente. Las áreas no se desarrollan en forma aislada, se intercomunican y posibilitan la programación secuencia de contenidos análogos y se abren a la transversalidad de temas. En coherencia con su visión integral se desarrolla la acción pastoral en los diversos estamentos fortaleciendo el quehacer pedagógico y gestión institucional

Propuesta metodológica. De acuerdo a los rasgos curriculares y la dinámica de la organización de la carrera docente en el Instituto se proponen principios y modelos metodológicos. En sus principios se establecen que los estudiantes son agentes de su propio aprendizaje, que la construcción del conocimiento es un proceso cooperativo teniendo como mediador al docente, que

el medio para la adquisición de ese conocimiento es el ejercicio de la práctica docente y la reflexión permanente sobre la misma; igualmente se plantea que el carácter reflexivo del aprendizaje es el punto de partida para establecer las estrategias metodológicas; del mismo modo la comunicación no solo es importante para el desarrollo social de la persona sino que el aprendizaje como proceso de internalización nos induce a combinar procedimientos autodidactas y heterodidácticas

Basados en estos 6 principios, combinadas sinérgicamente, se diseñan los modelos y estrategias metodológicas como la disertación, la demostración, el debate, el juego de roles la observación, el estudio dirigido guiado, la experimentación, la consulta bibliográfica y referencial.

Recursos didácticos. Los recursos materiales, humanos y organizativos para apoyar las estrategias pedagógicas mencionadas anteriormente y posibilitar el aprendizaje de los estudiantes son las aulas y otros escenarios internos y externos donde se priorizan el trabajo interactivo grupal.

Los medios para favorecer el aprendizaje que son diversos y diversificables, combinan los materiales didácticos convencionales con audiovisuales y tecnológicos. Además estos recursos son referentes para la adquisición de las nociones básica sobre su producción y aplicación.

De otro lado el desarrollo de las actividades previstas se cumplen en un tiempo flexible.

Práctica docente. Busca el contacto progresivo del futuro docente con la realidad educativa a fin de que optimice su función como investigador, orientador, diseñador, administrador, facilitador y promotor. No se limita a la investigación, diagnóstico, diseño, implementación, ejecución y evaluación del aprendizaje, abarca también los aspectos de gestión administrativa y promoción comunal. Estos

tres componentes integrados, por otro lado, son motivo de reflexión y análisis en los talleres pedagógicos para mejorar las acciones educativas. En todas estas situaciones son asesorados, monitoreados y evaluados por los profesores del Instituto.

Se desarrolla a lo largo de los 10 ciclos de formación, dividido en tres etapas: temprana, intermedia e intensiva.

La **práctica temprana** comprende del I al IV ciclo y es de acercamiento a la realidad educativa. Se subdivide en práctica temprana 1 y 2. La primera se lleva a cabo con niños de 0 a 3 años y de 3 a 5 años progresivamente, en forma interdisciplinaria, la que permite contar con los elementos necesarios para iniciar la práctica docente mediante los procesos de observación y de programación, ejecución y evaluación de las acciones. El resultado es la familiarización e identificación de los estudiantes en formación y la confrontación reflexiva de la teoría con la práctica. La práctica temprana 2 se desarrolla en los meses de verano y en ella se programa, ejecuta y evalúa las acciones educativas vacacionales, como nivelación, animación, recreación, catequesis, organizados por instituciones de ayuda social. Esta práctica reafirma la vocación docente con proyección a la comunidad y a través de ella se aprecia mejor el compromiso de la profesión docente a los alumnos del V al VIII ciclo.

La **práctica intermedia** es la etapa de profundización, instante en que sistematiza y analiza las experiencias y de confrontación teórica. Comprende tres modalidades; intermedia 1, 2 y 3. La práctica intermedia 1 es semejante al trabajo interdisciplinario de la práctica temprana I. La práctica intermedia 2 se efectúa en los meses de verano en la que los alumnos que concluyen el VI ciclo monitorean a los alumnos que realizan la práctica temprana 2, compartiendo el interaprendizaje, la solidaridad y la responsabilidad. La práctica intermedia 3 o discontinua corresponde a los ciclos VI -VIII y se cumple una o dos veces por semana en Cunas, Guarderías, Jardines, Ludotecas y PRONOIS de centros o programas

estatales, principalmente del cono sur de Lima. Los estudiantes diseñan, ejecutan y evalúan sesiones de aprendizaje de acuerdo a su especialidad. De este modo se van afianzando los roles docentes e interactuando con la realidad educativa.

La **práctica intensiva** se ejecuta con alumnos del IX-X ciclos en forma continua en instituciones preferentemente estatales o de Servicio Social en zonas urbano marginales, rurales de Lima, o en provincias, según acuerdos de apoyo interinstitucional. Paralelamente realizan trabajos de investigación que es uno de los requisitos para la titulación, es el momento de síntesis de la teoría y la práctica mediante la reflexión-acción en los talleres semanales, acompañado permanentemente por los distintos asesores. Con esta última práctica se consolida el proceso de formación integral del futuro docente.

Orientación. Se ayuda a los futuros profesores, en forma individual o grupal a consolidar, con autonomía, su proyecto personal y comunitario, según sus dificultades y las demandas del mundo actual. Este acompañamiento es **permanente y es parte de la formación del docente, a cargo de todo profesor.**

Esta orientación incluye tres componentes: personal, académica y profesional, esto es, propende al conocimiento de sí mismo en sus dimensiones física, cognitiva y socioemocional; facilita estrategias cognitivas y estilos de aprendizaje para mejorar su rendimiento; y apoya el fortalecimiento de su vocación docente.

Formación integral. Todo maestro debe ser formado en el manejo conceptual, procedimental y actitudinal de los procesos nacionales y mundiales. Para ello se analiza los problemas actuales incidiendo en el pasado histórico-geográfico, el proceso de su desarrollo y las repercusiones futuras, consolidando de paso su identidad nacional.

Evaluación. Persigue como objetivo valorar el currículo, la enseñanza y al futuro docente. Este modelo se caracteriza por ser dinámica, mejor dicho, pone énfasis en el proceso que conduce al producto, es integral porque da significado a la interiorización, dominio y aplicación del conocimiento que se traduce en sus opiniones y actuaciones.; formativa, es decir, perfecciona la acción educativa en la autorregulación del aprendizaje; también es continua, en cuanto acompaña al proceso de formación en la que se generan criterios de evaluación consensuados y, por último es abierta y sistemática porque propicia otras formas de evaluación y todo este proceso obedece a un plan previamente preparado.

Los **instrumentos** que se aplican en esta evaluación son cuantitativos y cualitativos y básicamente lo constituyen las **pruebas escritas** (no estructurada, semiestructurada y estructurada); de **selección de respuestas** y de ordenamiento de un contexto; **orales** (del mismo tipo que la anterior) y **pruebas de ejecución** o funcional (técnicas de observación y de información directa).

Titulación. La titulación supone el cumplimiento de varios requisitos, tales como aprobación de todas las asignaturas con un total de 225 créditos, desarrollo eficiente de la práctica pre-profesional; elaboración y sustentación, individual o grupal, de un trabajo de investigación, y acreditación de suficiencia de un idioma extranjero.

Los calificativos de la tesis y de la práctica docente se suman y dividen para tener el promedio general alcanzado.

El egresado del Programa de Formación Regular recibe el título de Licenciado en Educación, con la respectiva mención del nivel Inicial, Primaria y Secundaria, esta última en la especialidad de ciencias naturales, matemática-física, ciencias histórico sociales, lengua, literatura y comunicación e idioma inglés.

12. LA CANTUTA

Una innovación educativa que marcó toda una época en el quehacer de las instituciones superiores y en las disposiciones legales que orientaron el trabajo universitario fue la que tuvo lugar en La Cantuta en la década del 50. Decidida, creativa e inédita fue la tarea que encontró su nuevo director, **Walter Peñaloza**, sin embargo halló una oposición inexplicable cuando se trata de optar por una innovación en la formación inicial del docente.

12.1 Situación anterior

Los alumnos, según la norma establecida, **eran becarios y procedían de todos los confines del país** y se suponía que al culminar sus estudios retornarían a sus lugares de origen. La realidad era distinta, muchos de ellos, sin mayor arraigo, lograban ejercer la profesión en otros ámbitos. Lo peor era que los postulantes, en buena proporción, fueron los que no habían ingresado a las universidades y como en las escuelas normales se rendían exámenes en fecha posterior, elegían en segundo lugar esta opción, con lo que la calidad de los alumnos no era la mejor. Aún más, los que lograban el ingreso preferían estudiar para ser profesores de secundaria, pese a que se necesitaba mucho más cantidad de profesores primarios. Lo lamentable, académica y moralmente, es que los diputados y senadores lograban obtener becas para sus recomendados, aunque no hubieran dado exámenes.

Preparación de los maestros En este aspecto primaba la **discriminación**. A los maestros de primaria se consideraban inferiores a los de secundaria y éstos les miraban con soberbia, tenían distintos títulos y sueldos. En otros países de América Latina era peor. Para que los profesores de primaria ingresaran a la universidad tenían que dar exámenes, no así los de secundaria. Tampoco los docentes de primaria podían ser doctores, solo los de secundaria. Además los de primaria recibían el título de Normalistas y los de secundaria, Profesores. Los

primeros estudiaban en La Cantuta en la Escuela Normal Urbana y los segundos en la Escuela Normal Superior. Todo esto significaba la preparación fuera endeble para los maestros primarios. Por otro lado, el estudio de las materias eran más simples por la idea de que la secundaria debe tener conocimientos más profundos y los otros (primaria) más esquemáticos. Esta discriminación estaba enraizada entre los maestros, en las universidades formadoras, en el Ministerio de Educación y en la opinión pública.

Los currículos. Los currículos **carecían de coherencia interior** a tal punto que las asignaturas se creaban para favorecer a ciertas personas. **Existían 3 clases de didácticas**, cuyas diferencias eran difíciles de comprender, y se daban materias simples o propios del post-grado. En segundo lugar se advertían **excesos de materias pedagógicas**, en algunos casos bastante repetitivos y vorticulares, es decir, con una concepción equivocada. Los cursos relacionados al trabajo concreto de enseñanza alcanzaban un espacio reducido, **privilegiando las asignaturas pedagógicas y metodológicas**. En cuarto lugar, ciertos cursos sorprendía por su ingenua inmediatez, en el sentido que no se podía enseñar contenidos más allá del nivel de primaria o secundaria, tornando al respectivo docente en rutinario y carente de elevación. Por último, una **increíble frondosidad** de 33 a 35 horas de clases por semana, que recluía al profesor, todas las mañanas y tardes, en el aula, postergando el impulso al trabajo propio, impidiendo la lectura, la preparación de trabajos, reunión con los compañeros para analizar o reflexionar determinados temas y otros aspectos importantes.

Un aspecto rescatable era la **práctica profesional** donde los aspirantes a maestros desarrollaban clases a los niños y adolescentes a lo largo de un año, previa a la titulación, teniendo la oportunidad, en ese lapso, de corregir los errores en que podía incurrir. En ese sentido se superaba a las Facultades de Educación de las universidades en la que para graduarse se exigía como requisito, y en forma tardía, dictar 10 horas de clases en cualquier colegio. En efecto, en la escuela se efectuaba la llamada Observación Dirigida, en la que los candidatos concurrían a

las aulas de clases para ver la manera cómo era el proceso de la enseñanza y así verificar su formación y familiarizarse con la profesión. En el último año se tomaba un aula durante una hora, previa planificación y organización y luego pasaba, en otra semana, a otras aulas.

El inconveniente era que en estas prácticas **participaban varias personas**: el profesor del curso que ayudaba al practicante a preparar la lección, el profesor de metodología especial que supervigilaba el plan de lección, luego el profesor de práctica docente que coordinaba todas las prácticas y el director de la escuela o del Colegio de Aplicación que ofrecía algunas sugerencias, pero el maestro titular del aula se limitaba a observar, como un convidado de piedra, pudiendo dar una mejor opinión (Peñaloza,1989: 69)

12.2. Los cambios

Al lado de estas debilidades y aspectos positivos que lo singularizaban de las facultades de educación, era necesario construir un nuevo local y plasmar una nueva concepción en la formación de los maestros para tener una visión distinta del magisterio

Primero se traslada, después de haber llevado una vida nómada e inestable, de **Jesús María**, local que hoy ocupa el colegio Teresa González de Fanning, a La **Cantuta** (Chosica) en el km. 38 de la margen izquierda del río Rímac, en cuyo terreno de 500 000 metros cuadrados se construyó, en pocos años, por el gobierno militar de entonces, un edificio de administración, un auditorio con su mezzanini para 700 personas, comedor y servicios,y casino de profesores. Poco después se construye el pabellón de educación para Escuela y Colegio de Aplicación, que comprende 20 aulas, oficinas, gabinetes, laboratorio y un auditorio para 400 alumnos.

En 1954 se construye un segundo pabellón de dormitorios y 30 casas para maestros. Dos años después se levanta una biblioteca conforme una concepción moderna, observada en Estados Unidos, con una espaciosa sala de lectura para los futuros maestros, un recinto aparte para la consulta de los niños; en el segundo piso un ambiente para lecturas especiales, el departamento de ayudas audiovisuales y una oficina de impresiones, también un gran semisótano para clases magistrales o tomar exámenes masivos.

Hay que añadir asimismo un bello jardín botánico con una variedad de arbustos y árboles; un hermoso campo deportivo mediante la nivelación de un terreno accidentado. Finalmente se habilitó un terreno para una granja donde no solo se realizaba prácticas de supervisión agropecuaria, sino funcionaban como una unidad de producción de huevos, carne, verduras y legumbres, que abastecía al comedor de estudiantes. Con todo ello se logró instalar una gran ciudad universitaria, que era la segunda después de la Escuela Nacional Agraria en La Molina.

12.3 Examen de admisión

El concurso de admisión comprendía dos pruebas, una eliminatoria y la otra definitiva. En la primera el postulante era sometido a tres pruebas: aptitud docente, inteligencia general y comprensión de lectura. Los que obtenían un promedio inferior a 11 eran eliminados. En la prueba definitiva se rendía asimismo tres exámenes: castellano, historia del Perú y matemáticas.

Asunto crucial fue la selección de alumnos antes de los exámenes de las universidades, llevándose a cabo en colegios nacionales de 6 zonas del país, en 1952 y en cada departamento en 1953. El propósito era social y pedagógico, es decir, encontrar el talento escondido en los grupos menos afortunados económicamente.

Los alumnos que postulaban para ser profesores de educación técnica rendían las siguientes pruebas: una de dibujo técnico, otra de conocimientos técnicos, más una de habilidades en talleres, según su especialidad.

Concluido el examen de admisión se elaboraba un cuadro de méritos y de acuerdo a un riguroso orden, el Ministerio de Educación Pública les otorgaba una beca, de la siguiente manera: 95 para profesores de primaria, 55 para profesores de educación técnica y 24 para profesores de secundaria. La nota mínima para la beca era 13, no se consideraba la fracción entre 12 y 13.

La distribución de becas se efectuaba por departamentos. Para los profesores de primaria, a Amazonas le correspondía 3; Ancash, 6; Apurímac, 3; Arequipa, 6; Ayacucho, 5; Cajamarca, 6; Callao; Cuzco, 5; Huancavelica, 4; Huanuco, 3; Ica, 3; Junín, 7; La libertad, 3; Loreto, 3; Lima, 6; Madre de Dios, 2; Moquegua, 3; Pasco, 3; Piura, 4; Puno, 5; San Martín, 3; Tacna, 2; y Tumbes, 2. De este total, 15 becas se consideraban para profesores de educación prevocacional. Había También 10 semibecas.

Para profesores de educación técnica se tomaba en cuenta la opción: automotores 6, carpintería 6, herrería 6, electricidad 5, mecánica 5, construcciones e instalación 8, y radio 4. Se añadían 5 semibecas para automotores: Carpintería herrería, mecánica y construcciones e instalaciones.

Para profesores de secundaria se otorgaba una beca por departamento, más 3 semibecas.

Los candidatos seleccionados debían viajar a Lima para someterse a un **examen médico-físico**, con carácter eliminatorio. Los aprobados, con becas o semibecas, pagaban, por diversos conceptos al momento de matricularse, 240 soles.

Una beca significaba darle a cada alumno, en forma enteramente gratuita, alojamiento, alimentación, lavado de ropa y preparación profesional, durante 4 años, (Prospecto de admisión, 1958).

12.4 Nueva concepción formativa

Se emprendió en tal sentido una serie de acciones como estimular la **participación de los estudiantes** en la vida institucional mediante una Junta de Presidentes de Aula, que debían usar los procedimientos formales y llevar por escrito sus acuerdos. Por ejemplo, al querer modificar una norma debían hacerlo de acuerdo a ciertos principios dentro de una visión global del contexto, De ese modo se hacía uso de la libertad y se fortalecía, pongamos el caso, la creatividad.

La **igualdad de todos los maestros**, pues existía una “Sección Normal Urbana” para formar maestros primarios y una “Sección Normal Superior” para formar maestros secundarios, en adelante se cambiaron estas denominaciones por “Sección Superior de Profesores Primarios”, “Sección Superior de Profesores Secundarios” y “Sección Superior de Profesores Técnicos”, pero lo más importante frente a esta formalidad fue igualar la duración de los estudios en 4 años para obtener el respectivo título. El problema radicaba en que las diversas escuelas normales del país se graduaban maestros primarios con 3 años. Entonces para salvar ese inconveniente en el Instituto se graduaban en 3 años como Normalistas Urbanos, el cuarto año de estudios lo harían en 2 cursos de verano para otorgarles después el título de “Profesor de Educación Primaria”, así quedó establecido desde 1952.

Asimismo, a igualdad de títulos se establecieron la **igualdad de contenidos**, esto es, todos los maestros primarios, secundarios y técnicos debían estudiar el mismo nivel de complejidad y todos serían evaluados en 4 aspectos: asignaturas, práctica escolar, actividades y comportamiento. Otro problema fue el régimen anual en el estudio en muchos cursos y que representaba una real pérdida de tiempo,

optándose por el régimen semestral y que permitía un tratamiento más directo de los temas fundamentales y facilitaba a los alumnos leer más libros, preparar trabajos y monografías, reunirse para estudiar, enriqueciendo la labor académica por la mayor actividad de los alumnos. Eso se implantó en 1952 y en las universidades en 1969.

Aplica igualmente un **novedoso currículo integral y continua** en primer lugar. En primer lugar las asignaturas comprendían dos clases de materias: **Formación General** y Profesional. La primera abarcaba asignaturas instrumentales, como matemática y lenguaje; y asignaturas integradoras: Ciencia General (grandes concepciones acerca de la naturaleza y sus bases epistemológicas en el devenir histórico); introducción a la filosofía (problemas fundamentales del conocimiento, de la metafísica, de la ética y del sentido del ser humano); El Perú y sus formas históricas (pasado y presente de nuestro país); Las tareas del Perú en su historia (acciones realizadas y retos para el futuro); El mundo y su geografía (visión del planeta y de los Andes como hábitat del hombre); y el Perú y su geografía (el mar, la costa, la cordillera y la selva).

Como podemos ver un panorama general dentro del cual se ubica la singularidad peruana. Estas 6 asignaturas estaban distribuidas diagonalmente, esto es, en todos los semestres, tal como ocurría en los países industrializados. Es más, estas materias eran comunes para maestros primarios, secundarios y técnicos, lo que contribuía a la igualdad de todas las ramas del magisterio y borraba el prejuicio de la inferioridad de los maestros primarios respecto de los secundarios.

Al lado de estos cursos de formación general se llevaban también los cursos de **Formación Profesional** (psicología, sociología y cursos pedagógicos) común a todas las ramas magisteriales y los cursos específicos que diferenciaba a los maestros de primaria, secundaria y técnica. Estos últimos a su vez se subdividían en Áreas Principales y Áreas Secundarias.

Para **Primaria** inicialmente hubo un Área Principal y tres Áreas Secundarias que luego en 1957 se incrementaron a dos Áreas Principales: Primaria Común y primaria con Artes Manuales; y cinco Áreas Secundarias: Primaria Común, Primaria con Artes Manuales, Primer Grado, Segundo Grado y Supervisión Agropecuaria. Los alumnos podían escoger una de las dos Áreas Principales e igualmente una de las cuatro Áreas Secundarias. Las primeras tenían más o menos 39 horas y las segundas 13, más 6 horas adicionales de las Áreas Secundarias, totalizando 58 horas de cursos específicos.

Para **Secundaria** las Áreas Principales la constituían biología, física, matemática, química, castellano, historia, geografía y literatura. El Área Secundaria de física A era para los que tenían matemática como Área Principal, y siempre que desearan seguir física; el Área Secundaria de física B era para los que tuvieran otras Áreas Principales y desearan tomar Física como Secundaria. Cada Área Principal tenía más o menos 28 horas semanales al semestre y cada Área Secundaria entre 13 y 15. Cada alumno escogía un Área Principal y dos Áreas Secundarias, llegando a un total de 58 horas semanales al semestre en cursos específicos.

Los futuros maestros de **Educación Técnica** estudiaban desde el inicio dos áreas: Principal, común a todos; y Secundaria: automotores, carpintería, electricidad, herrería y soldadura, instalaciones sanitarias, mecánica, modelería y fundición, y radio y televisión. En 1957 se agregaron Áreas Secundarias Segundas: dibujo, matemática, física B y química. Los alumnos elegían de las dos últimas áreas un Área Secundaria primera y un Área Secundaria segunda. Totalizaban 120 horas, con predominio de las horas de taller.

En segundo lugar, las **Prácticas Profesionales** mantuvieron la estructura del Instituto Pedagógico, esto es, en los 6 semestres se realizaban: Observación dirigida, práctica docente discontinua, práctica docente continua, práctica de actividades, práctica administrativa y práctica docente intensiva. En el viejo sistema

existía un profesor de práctica docente tanto en primaria como en secundaria quien se encargaba de asesorar a los practicantes de su rama y los calificaba casi sin observarlos en base a los informes de los profesores de los planteles de aplicación que en esos momentos tenían clases pero eran ajenos a la institución. En adelante, y esa es la novedad, cada profesor de los planteles de aplicación es responsable de las prácticas profesionales y se les considera como profesores de la Escuela Normal y no simplemente profesores del Colegio Anexo y consecuentemente tenían clases con los futuros maestros.

La supresión de las diferencias entre los profesores de los planteles de aplicación y la escuela normal dio lugar a la unidad profesoral, y en virtud de ella todos tenían los mismos derechos y obligaciones e iguales sueldos. Por otro lado los profesores de los planteles de aplicación ya no eran los ejecutores de los principios y teorías de los profesores de la escuela normal, ahora asumen algún curso en la institución; del mismo modo los profesores de la escuela normal no solamente plantean sus propias ideas o teorías para que otros las ejecuten, ahora tienen que ser profesores de aula de los planteles de aplicación, aplicadores de las mismas ideas que predicán. En una palabra, los teóricos demuestran que son también buenos maestros en el aula y los ejecutores los poseedores de un sustento teórico para educar y enseñar.

En tercer lugar, la formación inicial adoptó la incorporación de otra área importante relacionada con las **actividades** físicas (deporte o gimnasia) y culturales (coro, apreciación musical, títeres, teatro, dibujo, modelado y orfebrería). Los alumnos debían elegir obligatoriamente una de cada actividad. La intención era modelar mejores maestros mediante un mínimo equilibrio físico y una sugestiva vivencia artística

A las áreas curriculares mencionadas se añadían materias para Pregrado fuera del currículo por iniciativa de la institución o a solicitud de los alumnos, siempre que existiera la oportunidad para organizarla, como sucedió con los cursos

de geografía, hidrología, curso práctico de química inorgánica y matemática, a cargo de miembros de la Misión de la UNESCO o cursos especiales de filosofía, lógica matemática y literatura. A los alumnos que demostraban esta actitud si aprobaban estos cursos se les consideraba en su record de notas.

Este currículo nace como resultado de largas reflexiones, de ideas constantemente intercambiadas y el examen de la misma realidad, brotó de la labor realizada en el Instituto, no se leyó en ningún libro ni se trajo de algún país extraño y se perfeccionó en La Cantuta. Fue un aporte a la teoría curricular. En 1969 se extendió a las universidades.

En los años siguientes estas innovaciones curriculares fueron desapareciendo paulatinamente. En 1968 por decreto se mantuvieron solo las prácticas profesionales intensivas. En años anteriores el intento de aprobarlo en Secundaria sufrió un revés, pues solo recogían algunas ideas como actividades cocurriculares y orientación del educando, añadía como novedad la división de la Secundaria en Ciencias y Letras. En 1969, la Comisión de la Reforma de la Educación acogió la innovación curricular y la incluyó en todos los niveles de educación, convirtiéndose en ley en 1972. En educación universitaria la aceptación fue mediatizada, pero en 1983 al ser destruida la reforma educativa por ley solo se conservan las prácticas profesionales de modo restringido volviendo a la visión cognoscitiva y tecnocrática acorde al ambiente sociopolítico y económico del momento.

Otro aspecto trascendente está relacionado con **la evaluación** de los alumnos en la que se introducen tres innovaciones: los diversos contenidos en la formación de los maestros, la evaluación acumulativa y la evaluación cualitativa.

En la **primera** estaban las asignaturas, la práctica profesional, las actividades y el comportamiento. Algo que debe hacerse notar en estos cuatro aspectos es que las prácticas y el comportamiento eran esenciales como las

asignaturas y actividades y, consiguientemente, se distribuía a lo largo de los seis semestres, con la salvedad de que en los dos últimos semestres, el valor de cada aspecto era: asignaturas, 35%; práctica, 45%; actividades, 15 %; y comportamiento, 5 %. Como se nota, por primera vez en una institución formadora, las prácticas valían más que las asignaturas, lo que no ocurría en las universidades, donde las asignaturas valían el 100% del currículo.

La **segunda** innovación fue la evaluación acumulativa, en el sentido “de que los índices académicos de los semestres concluidos se iban adicionando a cada semestre ulterior”. Lo que significa que no se suman las notas dentro de cada materia, sino se acumulan las notas de todas las materias de los semestres concluidos a las notas del siguiente semestre y el índice del último semestre reflejará lo que hizo cada alumno durante sus estudios (Peñaloza, 1989: 112).

La **tercera** innovación introduce por primera vez en el Perú fue la evaluación cualitativa de los alumnos mediante el uso de los grupos cualitativos que resultan de la curva de Gauss. Si la evaluación cuantitativa tiene el grave defecto de establecer diferencias entre los alumnos que obtuvieron 19, 19,4; 19,7 y 20, en cambio en la evaluación cualitativa tales alumnos son considerados como excelentes, pertenecen al grupo A, son alumnos A, y entre ellos no hay diferencias.

Al lado de estas tres innovaciones, **se abolieron los exámenes bimensuales** y se ampliaron los criterios de evaluación. Ya anteriormente se habían eliminado los controles semestrales. Tanto unos como otros sobredimensionaron el momento de la prueba, crearon una tensión emocional, perjudicial pedagógicamente y significaban una innecesaria pérdida de tiempo. En adelante cada profesor determina en el sílabo los instantes de evaluación y considera además, por ejemplo, la lectura de un libro, ejercicios especiales o acaso la presentación de un trabajo monográfico, un experimento, etc. (Peñaloza, 1989: 118)

Se suele pensar que para graduarse hay la necesidad de elaborar una **tesis**. Esta idea fue eliminada en La Cantuta porque se consideraba que la calidad profesional se conseguía en base a la seriedad de conocimientos logrados en todos los semestres, a las exigentes y variadas prácticas profesionales, a la buena formación cultural y al logro de una equilibrada personalidad. Todos estos aspectos fueron trabajados responsablemente y por esta razón sobraba la tesis, más aún, se enfatizaba el sentido inquisitivo del alumno, y estos, por ser valiosos, se conseguía en los seminarios y los múltiples trabajos monográficos que se desarrollaban. Esta posición fue acogida en el Estatuto Universitario de 1969 donde se establece que el título profesional se otorga a quienes concluyeran satisfactoriamente sus estudios y aprobaran los trabajos de capacidad profesional. Se ratificó en la Ley General de 1972, pero incomprensiblemente, la ley universitaria de 1983 ordena la tesis para optar el grado de Bachiller, título profesional y Doctor.(Peñaloza, 1989: 121).

Se estableció el sistema de profesores a tiempo completo con los que se tenía y con otros del exterior, llegando a contarse con un brillante cuerpo de profesores con lo que se pudo realizar el sueño de la Escuela Normal Central. De otro lado se logró que los sueldos fueran iguales, desapareciendo las diferencias entre los que enseñaban primaria y secundaria. Los profesores fueron seleccionados (para su entrenamiento en Texas, Estados Unidos). Estos informaron después que todo estaba perfecto, pero otros, como Pedro Benvenuto y Pedro Coronado daban cuenta de la superficialidad y cierto desorden en el trabajo.

En 1952, por mandato del Ministerio de Educación se estudió el cambio de los programas de primaria y secundaria. Se planteó reducir la secundaria y hacer que sirva para la vida y se desligue de sus ataduras a la educación superior. La renuncia del general Mendoza truncó el proyecto.

CONCLUSIONES

1. La historia de las escuelas normales en el Perú estudiadas diacrónicamente, desde su origen, en el siglo XIX, hasta su extinción, en el siglo XX, es reveladora de cómo las instituciones republicanas en general y específicamente educativas, nacen, se desarrollan y se ponen al servicio de la sociedad de una manera distinta a la que habían concebido los ideólogos. Inicialmente se pensó y se escribió acertadamente que “sin educación no hay sociedad” y ésta requiere de aquella para su bienestar. Con ese ideal se creó la primera institución formadora del magisterio o escuela normal que a través de nuestra vida independiente experimentó una travesía en medio de un mar tormentoso y no permitió arribar, pese al tiempo transcurrido y a la experiencia, a puerto seguro. ¿Cuál fue la razón? En nuestra opinión al contexto político, económico y social, que opera como un freno permanente a las aspiraciones nacionales.

2. Para estudiar esta larga historia es necesario conocer previamente el contexto colonial para ver las persistencias y los cambios. En efecto durante este período se organiza un poder absoluto, una economía minera que desplaza a la economía agraria, condenando al hambre a la población nativa y se establece una sociedad compleja y jerarquizada. Quienes se beneficiaron de esta situación fueron los descendientes de la minoría dominante que utilizaron la educación para mantener sus privilegios. Con el advenimiento de la república los nuevos actores políticos proyectaron construir un estado democrático, largamente anhelado, más la situación política y económica, siempre inestable, no propició su concreción. En estas condiciones la educación continúa siendo colonial y marginante y dentro de ella los centros de formación magisterial funcionaron prácticamente sin apoyo del estado, afectando, otra vez, negativamente a las mayorías nacionales.

3. El Perú libre políticamente, gracias a la solidaridad americana, organiza la escuela normal, de origen europeo, entre otras instituciones culturales, para formar

a las nuevas generaciones ya no como súbditos, sino como ciudadanos. Esta nueva visión, contraria a la etapa anterior, emerge del pensamiento sanmartiniano. Precisamente el libertador argentino, de formación española, pretende acabar con la ignorancia, o al menos reducirla, creando en el mes de julio, memorable por muchos acontecimientos, la institución que aliente el desarrollo de los pueblos, única manera de garantizar un mejor destino. Bolívar secunda este pensamiento y esta acción, e imitando también a la Gran Colombia, pretende difundirla por los demás departamentos.

4. Ambos libertadores fueron partidarios en educación del método lancasteriano, nacido en la India, perfeccionado en Inglaterra y difundido en Europa e Hispanoamérica. Se adapta a las economías de las nuevas repúblicas porque estas se encuentran adeudadas y con una producción arruinada por las recientes contiendas externas e internas. Soluciona la educación popular o primaria no así la intermedia y superior. En otros términos el modelo educativo para los primeros es inglés y para los otros francés o dicho en términos económicos, habilita mínimamente a los primeros para la producción e inutiliza en la misma a la minoría dominante

5. Las escuelas normales creadas a lo largo del siglo XIX, en apariencia numerosas, tuvieron un destino propio de un Estado que no atinaba a organizarse. Debido a ello unas escuelas murieron al dar sus primeros pasos, otras anunciaron su funcionamiento sin llegar a concretarse, no faltaban las que subsistían improvisadamente o perduraban con intromisiones extrañas. Escapa a esta situación la escuela normal de mujeres fundada durante el primer civilismo, tal vez por la disposición de recursos propios y la entrega de sus maestros. En general el ideal de formar preceptores a través de estas instituciones siempre estuvo presente en la mente de los gobernantes. Pero de la idealidad a la realidad hubo mucha distancia. Las frecuentes crisis económicas, con excepción de los períodos de Castilla por las exportaciones del guano, la corrupción oficial y los conflictos

políticos y bélicos truncaron a menudo las mejores intenciones e impidieron las promociones magisteriales que tanto se requería para las nuevas generaciones.

6. El inicio del siglo XX es distinto al siglo precedente. Desaparece la fugacidad de esta primera institución formadora y amanece con la inauguración de la Escuela Normal de Varones en 1905, durante el segundo civilismo, en un contexto más favorable. Empieza a ser dirigida por maestros de calidad con formación europea, y una filosofía renovada cuyo fruto visible son las primeras promociones con personalidades que destacan en la vida pública. Como en algún momento los candidatos a la escuela disminuían se vio la necesidad de exigir a los postulantes solo primaria completa, como si este requisito no fuera importante y como las remuneraciones eran superiores a la de los prefectos y jueces muchos estudiantes dejaron las aulas universitarias para estudiar en las escuelas, aunque no tuvieran para ello vocación. Con todo el número de egresados no cubrían las necesidades del país.

7. Hasta el gobierno del Oncenio, las escuelas normales preparaban solamente maestros primarios, pero a partir de 1927 dichas escuelas se transforman en Institutos Pedagógicos de varones y mujeres con la finalidad de formar, al mismo tiempo, maestros de secundaria. Fueron sus profesores reconocidos maestros de San Marcos. Más la crisis económica y los problemas políticos en el que participan alumnos y maestros del Instituto determinaron su receso por espacio de 7 años. Reabierto en 1941 se discute si era factible esta función por ser costosa y los alumnos buscarían estudiar en la Facultad de Letras y Pedagogía de las universidades y no en una institución inferior.

8. En 1941 con la Ley Orgánica de Educación Pública se crea en el Ministerio de Educación 6 direcciones, entre ellas, la de Educación Normal que eran de dos clases: rurales y urbanas. El propósito era formar un cuerpo docente eficiente y especializado de acuerdo al medio social, superando las deficiencias anteriores. Consiguientemente, más adelante con el Plan Nacional de Educación

los planes de estudios estarían adecuados a la ciudad y al campo. Las escuelas normales urbanas se centralizan en un solo Instituto Pedagógico Nacional cancelándose las demás escuelas. El objeto era uniformar la doctrina, la formación docente para primaria y secundaria y utilizar los mismos equipos. Al mismo tiempo en las demás escuelas normales rurales se establecen en 3 zonas estratégicas: costa, sierra central y sierra sur, suprimiéndose las demás. En esta forma es factible construir locales escolares modernos, debidamente equipados. Quienes postulan a los Institutos deben tener necesariamente secundaria completa y las otras escuelas, primer ciclo de secundaria, además de estudiar 4 años los primeros y 3 años los segundos

9. En 1956 siendo Ministro de Educación Jorge Basadre se llevó a cabo el inventario de la realidad educativa que mostró al país “una visión objetiva y una presentación cuantificada” de nuestros recursos educativos. Gracias a esta especie de radiografía se supo, entre otros, cuáles eran las fortalezas y debilidades de las escuelas normales, más las últimas que las primeras. El resultado de esta investigación, por primera vez en la historia republicana, serviría para formular un anteproyecto de ley a fin de tener un dispositivo técnico, progresista, democrático y abierto a las innovaciones del futuro. Sin embargo el Parlamento, dominado por una mayoría apropiadista, encarpetó este proyecto de bases, ¿las razones?, unos no tenían interés en la reforma educacional, otros se encontraban resentidos porque el ministro se oponía a nombramientos, ascensos o remociones de carácter político o las discrepancias con algunos diputados y senadores con relación a diversas construcciones escolares. Desairado en su noble propósito Basadre renuncia poco después al cargo. Así se frustró una aspiración nacional.

10. Desde la fundación de la Escuela Normal de Varones en 1905 y otras escuelas posteriores, el proceso de crecimiento del número de maestros a través de las distintas décadas ha sido constante pero insuficiente, por la presión de los distintos sectores sociales, por lo que se tenía que recurrir al reclutamiento de personas carentes de preparación pedagógica. Con el objeto de satisfacer la

creciente demanda se continuaron creando más escuelas normales (estatales y particulares) y facultades de educación en las universidades en forma inorgánica y arbitraria, hasta que en los años 60 se llegaron a cubrir las necesidades escolares. A partir de ese momento se prohíben las creaciones, pero más pueden las influencias políticas y el afán de lucro y número de maestros egresados excedían, cada vez en mayor volumen, el número de vacantes por lo que se empezó a fusionar, reorganizar, reubicar o suprimir, para desaparecer finalmente en 1985 y ser reemplazados por los Institutos Superiores Pedagógicos. Entonces se desembocó en una política de crecimiento artificial por la carencia de presupuesto, locales debidamente equipados, una real formación pedagógica y un ascenso social ficticio.

11. Una de las instituciones educativas que tuvo vida continúa desde su creación, como ninguna otra, fue la Escuela Normal de Monterrico fundado durante el primer gobierno del civilismo. Administrado desde el principio por las madres francesas del Sagrado Corazón formó gratuitamente a las futuras educadoras provenientes de todo el país, previa evaluación en temas de primer grado de primaria. Su plan de estudios era semejante a la Escuela Normal de Varones, después irían innovando de acuerdo a los avances de la pedagogía. Lo que llama la atención es su actividad ininterrumpida a lo largo del tiempo. Es que la congregación, con experiencia en varios países de Europa y América, se anticipó a las posibles dificultades. En caso de problemas económicos por incumplimiento del Estado, la congregación asumía estas obligaciones con los ingresos del pensionado, garantizando el servicio permanente, además cuidaban la idoneidad académica con la identificación y entrega de sus maestras.

12. Otra de las instituciones que dejó huella indeleble en la formación inicial de los maestros fue La Cantuta, en los años 50, gracias a la inédita tarea emprendida por Walter Peñaloza. En calidad de director luchó indomablemente para efectuar múltiples cambios en beneficio de un nuevo magisterio, con la

oposición inexplicable de funcionarios, parlamentarios y la clase dominante, teniendo como inusual aliado al Ministro de Educación, general Juan Mendoza.

Entre las innovaciones que experimenta, hasta 1967 en el que adquiere la categoría universitaria, después de detenidas reflexiones y prácticas, están el nuevo enfoque de la educación superior, la participación de los estudiantes en la vida institucional, igualdad de los maestros primarios, secundarios y técnicos en cuanto a denominación (profesores antes que preceptores), duración de estudios (4 años en lugar de 3), igualdad de contenidos, régimen anual (y no semestral), currículo integral, abolición de los exámenes bimensuales, evaluación cualitativa y eliminación de la tesis para la graduación. De este modo, entre otros, se pudo realizar el sueño de la Escuela Normal Central. Con el correr de los años estas conquistas fueron desapareciendo por una serie de consideraciones.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, Luis E. (compilador)(2003). **Formación de profesores en América Latina**. Editores Aratropos. Bogota.

ARISTA M. Gildomero (1973) **El currículo y la dependencia educativa peruana**. Editorial Litográfica “La Confianza” S.A. Lima.

AVANZINI, Guy (compilador) (1998). **La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días**. Fondo de Cultura Económica. México.

BALLÓN ECHEGARAY, Eduardo y otros (1979). **La condición del maestro en el Perú**. DESCO Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo. Lima.

BARDELLA, Gianfranco (1989). **Un siglo en la vida económica del Perú (1879-1989)**. Banco de Crédito del Perú. Lima.

BARREDA LAOS, Felipe (1937) **Vida Intelectual del Virreynato del Perú**. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

BARRIGA, H. Carlos (2005). **Investigación educativa A**. Texto autoinstructivo, UNMSM.

BASADRE, Jorge (2002). **La iniciación de la República**. Universidad Mayor Nacional Mayor de San Marcos.

BASADRE, Jorge (1969). **Historia de la República del Perú**. Editorial Universitaria, tomos I, II, III, V, VI, VII, IX y XV. Lima.

BONILLA, Heraclio (2006) **La trayectoria del desencanto**. Arteida Editores EIRL. Lima.

BURGA, Manuel (1993). **Para qué aprender Historia en el Perú**. Derrama Magisterial. Lima

CABELLO H., Luis (1946). **El Sistema Monitorial, su legislación y sus posibilidades**. Tesis para optar el grado de doctor en pedagogía en la especialidad de Historia y Geografía. Lima.

CARNOY, Martín (1988). **La educación como imperialismo cultural**. Siglo XXI editores. México.

CHIROQUE , Sigfredo (2004). **Currículo. Una herramienta del maestro y del educando**. Instituto de Pedagogía Popular. Lima.

CONTRERAS, Carlos y CUETO, Marcos (2000) **Historia del Perú Contemporáneo**. Lima, IEP.

CORNEJO F., David (1953) **Don Manuel Pardo y la educación nacional**. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación. Lima.

COTLER, Julio (1994). **Política y sociedad en el Perú**. Cambios y continuidades. IEP. Lima.

DEL BUSTO, José Antonio (2004). **Conquista y Virreinato**. El Comercio

DEL CORRAL, Aurelio (1951) “Evolución Histórica de la Educación de Maestros en el Perú”. En: **Revista Nueva Educación N° 38**. Lima.

DELGADO, Kenneth (1995). **Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes**. Logo editorial. Lima.

DEL ROSARIO, Miguel (1966) “**El Instituto Pedagógico Nacional**”. En: **Revista Nueva Educación No 195**, Lima.

DURAN, F. Luis (1993) **Compendio histórico del Perú**, VI tomo. La República: 1900-1993.

DECRETO. Ley N° 17401 (1969) En **Nueva Educación N° 217**. Lima.

DÍAZ M., Leopoldo (1963) “Problemas de Emergencia: La preparación del maestro”. En: Revista **Nueva Educación N° 165**. Lima.

EGUIGUREN, Luis Antonio (1956) **Las Huellas de la Compañía de Jesús en el Perú**. Librería e Imprenta Gil. Lima.

EL PERUANO N° 52, 1868.

ENCINAS, José Antonio (1953). **Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú**. Primer Festival del libro puneño. Lima.

ESPINOZA S. Waldemar (1973). **La destrucción del imperio de los incas**. Retablo de papel, Ediciones. Lima.

FISHER, John (2000) **El Perú borbónico 1750-1824**. IEP Instituto de Estudios Peruanos. Lima.

GACETA del gobierno de Lima independiente (1822) tomo II, N° 16 y tomo III, N° 4. Lima.

GALDO G. Virgilio (1970) **Educación de los Curacas**. Una Forma de nominación colonial. Ediciones "Waman Puma". Ayacucho.

GALVÁN, Luis Enrique (1966). "Los últimos directores de la Escuela Normal de Varones de Lima". En: Revista **Nueva Educación**, N° 195. Lima.

GALVAN, Luis Enrique (1966). "El gobierno de José Pardo y la educación popular". En: **Revista Nueva Educación**, No. 190. Lima, 1966.

GALVAN, L. Enrique (1966). "El profesor Joseph Alden Mac Night, director de la Escuela Normal de Varones de Lima (1911-1915). En: **Revista Nueva Educación** No.193, 1966. Lima.

HERRERA C., Mauro (1970). "Crecimiento del Sistema Educativo Nacional". En **Nueva Educación** N° 320. Lima.

HOBBSBAUWM, Eric (1998). **Sobre la historia**. Barcelona

HUERTA R. Moisés (2003). **El currículo escolar**. Editorial San Marcos. Lima

GARCILASO DE LA VEGA.(1959) **Historia General del Perú**. Librería Internacional del Perú S.A. Lima.

GERMANÁ C., César (compilador) (2005). **Historia y Filosofía de la Universidad UNMSM** Facultad de Educación, Unidad de Post grado.

GONZALES C. Enrique y GALDO G. Virgilio (1981). **Historia de la educación en el Perú**. Editorial Juan Mejía Baca. Lima.

GONZALES DE OLARTE, Efraín y SAMAME, Lilian (1991). **El péndulo peruano Políticas económicas gobernabilidad y subdesarrollo, 1965-1990**. IEP Lima.

KLAREN, Peter (2004). **Nación y Sociedad en al Historia del Perú**. Lima, IEP.

LA CANTUTA (1958). **Prospecto de admisión** . Lima.

LARROYO, Francisco (1946). **Historia General de la Pedagogía**. Editorial Porrúa S.A. México.

LEIVA V., Lourdes y GUERRA M., Margarita (2001). **Historia de la Educación Peruana en el República (1821-1876)**. Lima.

LIZARBE V. Jorge (1946). "Simón Rodríguez, el Maestro del Libertador". En **Revista Nueva Educación**, No. 2. Lima

LOAYZA P. Alex (2006). **La Política Educativa del Estado Peruano y las Propuestas Educativas de los Colegios San Carlos y Nuestra Señora de Guadalupe (2006)** Tesis para optar el título de licenciado en historia. UNMSM. Lima.

LUDEÑA DE LA VEGA, Guillermo (1971). "El magisterio frente a la reforma de la educación peruana". En revista **Nueva Educación N° 240**. Lima.

MACERA, Pablo (1974) **Conversaciones**. Mosca Azul Editores. Lima.

MAC-LEAN Y E, Roberto. (1944). **Sociología educacional del Perú**. Talleres gráficos de librería e imprenta Gil, S. A. Lima.

MATEO, Joan (2005). **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas**. Editorial Horsori. Barcelona.

MARTINEZ, Miguel (1999). **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. Editorial Trillas. México.

MARROU, Aurora (2006). **Historia de la Facultad de Educación**. UNMSM.

MEJÍA M, Elías (2005). **Metodología de la investigación científica**, Facultad de Educación. UNMSM.

MENDOZA R, Juan (1956). **Nuevo Potencial para la educación peruana**. Imprenta del Colegio Militar "Leoncio Prado". Lima.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1997). **Inventario de la realidad educativa del Perú**. Lima.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1970) Comisión de reforma de la educación. **Reforma de la educación peruana**. Lima.

MIRO QUESADA, Oscar (1908). **Formación del profesorado de segunda enseñanza**. Tesis para el Bachillerato en Letras. Lima.

MORENO, Dora (1953). **Historia del Instituto Nacional de Mujeres**. Tesis para optar el grado de profesora de Segunda Enseñanza, especialidad Letras. Lima.

OLIART, Patricia (2011). Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú. IEP-TAREA. Lima.

ORANTES, Alfonso (2003). **Activando vínculos históricos de la Enseñanza Mutua**. Caracas.

OVIEDO, Juan (1861). **Colección de leyes, decretos y órdenes publicadas en el Perú desde el año 1821 hasta el 31 de diciembre de 1859**, tomo IX. Ministerio de Beneficencia, Instrucción Pública y Justicia. Felipe Bailly, Editor, Lima.

PALOMINO T., Eduardo (2006). **Política Educativa escolar en el Perú (1933 al 2005)**. Lima.

PAZ SOLDÁN, Alfonso (1947). **Historia de las Escuelas Normales en el Perú (1822-1904)**. Tesis para optar el título de profesor de segunda enseñanza. UNSMSM. Lima.

PEÑALOZA, R., Walter (1989). **La Cantuta una experiencia en educación**. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Lima.

PEÑALOZA, R., Walter (2005). **El currículo integral**. Facultad de Educación, Unidad de Post Grado. UNMSM.

PEZO DEL PINO, César y otros (1978). **El magisterio y sus luchas 1885-1978**. Desco, Lima.

PISCOYA H, Luis (2004). **La Formación Docente en el Perú**. Informe elaborado para IESALC-UNESCO. Documento de trabajo.

PITA FERNANDEZ, S y otros (2002). **La investigación cualitativa**. Coruña, España ..

PORTOCARRERO M., Gonzalo (1983). **De Bustamante a Odría. El fracaso del Frente Democrático Nacional 1945-1950**. Mosca Azul. Editores.

QUIROZ, Francisco (1995). **Introducción a la Historia**. UNMSM.

QUISPE A., Vince (2004). **Estudio de los factores que inciden en el empleo del modelo expositivo en los I.S.P (privados) de Lima**.

RIVERA R., Alejandro (1968). "La explosión Magisterial y las posibilidades de controlarla". En: **Revista Nueva Educación N° 212**. Lima.

RIVERO, José (2007). **Educación, docencia y clase política en el Perú**. Tarea Asociación de publicación educativa. Lima.

ROBLES ORTIZ, Elmer (2004). "Las primeras escuelas normales en el Perú". En: **Revista Historia de la Educación Latinoamericana, N° 06**. Universidad de la Rioja.

RODRIGUEZ, Simón (1983). **"Un apasionado de la educación"**. En: Cuadernos de la educación. Caracas.

ROEL P. Virgilio (1970). **Historia social y económica de la Colonia**, editorial gráfica labor. Lima.

ROJAS, Armando (1976). **Ideas educativas de Simón Bolívar**. Monte Ávila Editores. Caracas.

SALAZAR B., Augusto (1967). **La filosofía en el Perú**. Colección autores peruanos. Lima.

SALAZAR R., Carlos (1949). "El pretendido rol mesiánico del Instituto Pedagógico Nacional de Varones". En: **Revista Nueva Educación N° 24**. Lima

0

SALGADO P. Ramón (2004). **La formación docente en la región: De las normales a las universidades**. Lima

SHEAHAN, John (2001). **La economía peruana desde 1950** buscando una sociedad mejor. Instituto de estudios peruanos. Lima.

SOASTI T.,L Guadalupe (2007). "Simón Rodríguez y la Educación Republicana 1826-1849. Algunas lecciones sobre su proyecto". En: Mc Evoy, Carmen, Stuenkel, Ana María. Editoras, **La República Peregrina: Hombres de armas y letras en América del Sur, 1800-1884**. Lima.

TAMAYO, José (1975). **Nuevo compendio de historia del Perú**. Lima.

TAURO DEL PINO, Alberto (2001). **Enciclopedia Ilustrada del Perú**. Editorial Promoción Editorial Inca S.A., tomo 6, 12 y 16. Lima.

TENTI F., Emilio (1995). **La condición docente**. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Fundación Cos de iiep, UNESCO, Siglo veintiuno editores, Argentina.

TUPAYACHI M., Isaac (1968). **Educación, criterio de desarrollo económico**. Ediciones San Cristóbal. Ayacucho.

VALCÁRCEL, Carlos Daniel (1975). **Breve historia de la educación peruana**. Editorial Educación. Lima.

VALDES M., Carlos (1932). **La institución de las Escuelas Normales de Maestros**. Imprenta y Librería "La Propagandista". La Habana.

VALEGA, José. **El Virreynato del Perú** (1939). Editorial Cultura Ecléctica Historia Crítica de la época colonial en todos los aspectos. Lima.

VARGAS U. Rubén (1959). Historia de la Iglesia en el Perú, tomo II. Burgos.

VARGAS U., Rubén (1963). **Historia de la Compañía de Jesús en el Perú.** Burgos.

VEGA M., Ma. Isabel (1999). **La cartilla Lancasteriana.** Universidad Autónoma de México. Instituto Tecnológico de Toluca. México.

YEPES, D, Ernesto (1972). **Perú 1820-1920.** Un siglo de desarrollo capitalista IEP. Lima.

ANEXOS

ALUMNOS MATRICULADOS Y GRADUADOS EN LAS NORMALES DE VARONES Y MUJERES

ESCUELAS NORMALES	TOTAL ALUMNOS	GRADUADOS			TOTAL	%
		Prim.	Secun	Técnica		
1950 E.N.S. de Varones	262	64	--	23	87	33
E.N. Central de Mujeres	200	39	20	--	59	29
1951 E.N.S. de Varones	207	35	--		35	16,9
E.N. Central de Mujeres	199	46	20	--	66	33
1952 E.N.S. de Varones	211	63	30	--	93	44
E.N. Central de Mujeres	174	39	14	--	43	30
1953 E.N.S. de Varones	273	64	26	50	140	51
E.N. Central de Mujeres	163	36	23	--	59	36
1954 E.N.S. de Varones	317	--	01	--	01	0,003
E.N. Central de Mujeres	156	27	20	--	47	30
1955 E.N.S. de Varones	458	37	25	--	62	14
E.N. Central de Mujeres	155	24	14	--	38	24
1956 E.N.S. de Varones	580	28	--	62	90	15
E.N. Central de Mujeres	165	--	--	--	--	--

Fuente: Inventario de la realidad educativa del Perú, 1957.

ESCUELAS NORMALES EN 1970

1º REGIÓN

- Escuela Normal Mixta, Chachapoyas.
- Escuela Normal Sagrado Corazón de Jesús, Chiclayo.
- Escuela Regional de Música, Chiclayo.
- Instituto Superior Familiar, Chiclayo.
- Escuela Normal Mixta, Chota.
- Escuela Normal Mixta Enrique López Albuja, Ferreñafe.
- Escuela Normal Víctor Andrés Belaúnde, Jaén.
- Escuela Normal Sagrado Corazón de Jesús, Piura.
- Escuela Normal Almirante Miguel Grau, Piura.
- Escuela Normal de Bellas Artes, Piura.
- Instituto de Educación Familiar, Piura.

- l. Instituto Regional de Educación Física. Piura.
- m. Escuela Normal La Frontera. Sullana.
- n. Escuela Normal José Antonio Encinas. Tumbes.

2º REGIÓN

- 1. Escuela Normal Mixta. Cañete.
- 2. Escuela Normal Superior Mixta. Chíncha.
- 3. Escuela Regional de Bellas Artes. Ica.
- 4. Escuela Normal de Mujeres Juan XXIII. Ica.
- 5. Escuela Normal Mixta. Puquío

3º REGIÓN

- 1. Escuela Regional de Música. Acolá.
- 2. Escuela Regional de Educación Artística. Ayacucho.
- 3. Instituto Regional de Educación Física. Ayacucho.
- 4. Escuela Normal Teodoro Peñaloza. Chupaca.
- 5. Escuela Normal Mixta. Huanta.
- 6. Instituto Superior de Educación Física. Huancayo.
- 7. Instituto Técnico Mariscal Cáceres. Huancayo.
- 8. Escuela Regional de Música. Huánuco.
- 9. Escuela Normal La Asunción. Huancayo.
- 10. Escuela Normal Mixta Marcos Duran. Huánuco.
- 11. Escuela Normal Mixta. Jauja
- 12. Escuela Normal Mixta San Marcos. Tarma.
- 13. Colegio Regional. Tarma.
- 14. Escuela Normal Mixta. Tarma.
- 15. Escuela Normal Mixta. Huancavelica.

4º REGIÓN

- 1. Escuela Normal San Juan Bautista La Salle. Arequipa.
- 2. Escuela Normal Regina Mundi. Arequipa.
- 3. Escuela Normal San Jerónimo. Arequipa.
- 4. Escuela Regional de Educación Física. Arequipa.
- 5. Escuela Normal Mixta. Moquegua.
- 6. Escuela Normal Superior Champagnat. Tacna.
- 7. Escuela Normal Corazón de María. Tacna.
- 8. Colegio Regional Tacna.

5º REGIÓN

- 1. Escuela Normal Nuestra Señora del Rosario. Abancay.
- 2. Escuela Normal Urbana de Varones. Abancay.
- 3. Escuela Regional Obispo Caliente. Cuzco.
- 4. Escuela Normal Santa Rosa. Cuzco.

5. Escuela Superior de Educación Familiar. Cuzco.
6. Instituto Superior de Educación Familiar. Cuzco.
7. Escuela Normal Gregorio Santos. Sicuani
8. Escuela Normal Túpac Amaru. Tinta.
9. Escuela Normal Superior. Urubamba.
10. Escuela de Peritos Agrícolas. Urubamba.

6° REGIÓN

1. Escuela Normal Ernesto Montagne. Iquitos.
2. Escuela Normal Sagrado Corazón. Iquitos.
3. Instituto Superior de Periodismo Jaime Bauzate y Meza. Iquitos.
4. Escuela Normal de Varones. Moyobamba.
5. Escuela Normal Mixta. Pucallpa.
6. Escuela Normal Mixta. Requena.
7. Escuela Normal Virgen Dolorosa. Tarapoto.

7° REGIÓN

1. Escuela Normal Mixta. Azángaro.
2. Escuela Normal Mixta. Juliaca.
3. Escuela Regional de Educación Artística. Juliaca.
4. Instituto Regional de Educación Física. Lampa.
5. Escuela Normal San Juan Bosco. Puno.
6. Escuela Normal María Auxiliadora. Puno.
7. Escuela Regional de Educación Artística. Puno.

8° REGIÓN

1. Escuela Regional de Bellas Artes. Cajabamba.
2. Escuela Normal Mixta Antenor Orrego. Cajabamba.
3. Escuela Normal Mixta Santa Teresita. Cajamarca.
4. Escuela Normal Técnica. Cajamarca.
5. Instituto Superior de Educación Familiar. Cajamarca.
6. Instituto Pedagógico Regional. Celendín.
7. Escuela Técnica Colegio Regional. Chimbote.
8. Escuela Normal Mixta. Chiquián.
9. Escuela Normal José Sánchez Carrión. Huamachuco.
10. Escuela Departamental de Educación Artística. Huaraz.
11. Escuela Normal Mixta. Huaraz.
12. Escuela Normal Mixta. Huari.
13. Escuela Normal Nuestra Señora de la Asunción. Otuzco.
14. Escuela Normal Mixta. Pomabamba.
15. Escuela Normal David Sánchez Infantes. San Pedro de Lloc.
16. Escuela Normal Santo Tomás de Aquino. Trujillo.
17. Escuela Regional de Bellas Artes. Trujillo.
18. Escuela Normal Superior Carlos E. Uceda. Trujillo.

19. Escuela Normal Indo América. Trujillo.
20. Instituto Superior de Educación Familiar. Trujillo.
21. Instituto Superior Periodismo y RR.PP Carlos Uceda. Trujillo.

LIMA METROPOLITANA

1. Escuela Normal Mixta. Breña.
2. Instituto de Periodismo Jaime Bauzate y Meza. Callao.
3. Escuela Normal Superior Salesiana. Chosica.
4. Escuela Normal Mixta. La Victoria.
5. Escuela Nacional Carmen Celada. Lima.
6. Escuela Nacional Santo Toribio de Mogrovejo. Lima.
7. Escuela Nacional Marcelino Champagnat. Lima.
8. Escuela Nacional Clara Alvarez. Lima.
9. Escuela Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza. Lima.
10. Escuela Nacional María Auxiliadora. Lima.
11. Escuela Normal Ascencia Nicol. Lima.
12. Escuela Normal Santa María Eufrasina. Lima.
13. Escuela Normal Jorge Polar. Lima.
14. Escuela Normal Panamericana. Lima.
15. Escuela Normal Julio A. Chiriboga. Lima.
16. Escuela Normal Luis H. Bouroncle. Lima.
17. Escuela Normal Mixta El Nazareno. Lima.
18. Escuela Superior de RR.PP . Lima.
19. Escuela Superior de Turismo del Perú. Lima.
20. Instituto de Educación Pre Escolar. Lima.
21. Instituto Pedagógico Nacional (Solo 4to. Año). Lima.
22. Instituto Nacional de Cosmetología. Lima.
23. Instituto de Periodismo Jaime Bauzate y Meza. Lima.
24. Instituto Nacional Decoración Interiores y Alta Costura N° 54. Lima.
25. Instituto de Educación Técnica Superior Administrativa de Empresas. Lima.
26. Instituto Superior Psicoformativo. Lima.
27. Instituto Experimental Comercio N° 16 Melitón Carvajal. Lima.
28. Centro de Artes Folklóricas Ayarza. Lima.
29. Instituto Superior de Educación Familiar. Miraflores.
30. Instituto Pedagógico Nacional de Mujeres. Monterrico.

Fuente: Actas y Certificados del Ministerio de Educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN

A la creación de Escuelas Normales encargadas de formar a los maestros de primaria siguió históricamente durante el período republicano, la creación de Facultades de Educación en las universidades públicas con la finalidad de continuar esta actividad dirigida ahora a los profesores del nivel de educación secundaria.

En general la Universidad tuvo la inquietud de participar en la formación de los profesores de los distintos niveles. Ya a mediados del siglo XIX se tenía definido el caótico sistema educativo. Efectivamente en el primer Reglamento de Instrucción aprobado por el presidente Castilla se reconocía 3 grados: escuelas, colegios menores y colegios mayores y universidades. El Reglamento de Instrucción Pública de 1855 expedido también por Castilla mantiene la triple división aunque cambiándole de denominación y precisándola mejor. Ahora se le llama Popular, Media y Especial, esta última referida a las universidades, escuelas e instituciones profesionales.

Los profesores de entonces tan mal retribuidos enseñaban en locales inapropiados a falta de rentas y entre otras deficiencias no planificaban las asignaturas con los materiales necesarios y carecían fundamentalmente de preparación pedagógica por la falta de instituciones superiores. La mayor parte de ellos eran eclesiásticos y a falta de estos elementos se tomaban los servicios de personas ajenas al magisterio que no habían recibido ninguna orientación de parte del Estado y a fuerza de un poco de voluntad y sacrificio lograban auto formarse en el servicio. Sin embargo sus métodos y técnicas se circunscribía al dictado de temas extraídos de los escasos libros, con pocas o ninguna explicación. y que los alumnos estaban obligados a repetirlos literalmente, aunque no lo entendieran.

La instrucción Media, según el segundo reglamento, artículo 14 tenía como objetivo "... el perfeccionamiento de la instrucción popular, religión, lengua latina, griega, francesa e inglesa, geografía e historia, matemáticas, elementos de Ciencias Naturales y de Filosofía, Literatura y Artes de Ornato" debiendo cumplirse en 7 años.

La necesidad de la formación docente para realizar este perfeccionamiento era impostergable. Así lo comprendió la universidad de San Marcos, en cuyo claustro germina la idea en 1868 hasta alcanzar, tras casi 8 décadas, su anhelada madurez en 1946.

Los antecedentes de la Facultad de Educación se encuentran pues en la más antigua universidad del Perú y de América. Así lo asegura Aura Marrou, quien revisando, estudiando y analizando fuentes de primera mano nos alcanza valiosos datos de donde espigamos lo que atañe el presente trabajo (Marrou, 2004).

En el seno de la Facultad de Letras, una de las tres de San Marcos, Sebastián Lorente se convierte en un verdadero organizador “todo es obra suya; plan de estudios, establecimiento de cátedras, textos escolares, métodos, disciplina, en todo esta su mano” (Rubio, 1990). Fue el auténtico padre espiritual durante los 14 años que ocupó el decanato. Después de él, hasta 1919, la universidad retrocede a la época colonial. Gracias a la selección de este insigne maestro y otros decanos en 1876, durante el primer gobierno civil, se crea la **Cátedra de Pedagogía** para aquellos alumnos que deseen dedicarse a la carrera del profesorado. Aunque este deseo se materializa recién en 1897 año en que se matriculan solo 3 alumnos y concluyen solo uno, produciendo, como es natural una decepción en la autoridad de la referida facultad.

La cátedra de Pedagogía de acuerdo a la Ley Orgánica de Instrucción de 1901 se convierte en curso obligatorio de dos años, abarcando aspectos filosóficos y metodológicos como requisito para obtener el Bachillerato en Letras. Uno de sus destacados catedráticos fue el Dr. Luis Miro Quesada de la Guerra, quien alentó entre sus distinguidos alumnos el estudio de temas de indudable importancia como “la formación del profesorado, el problema de la Universidad, educación y sociedad, educación y economía y estudios críticos acerca de las facultades de la Universidad de San Marcos” (Marrou, 2004) sobresaliendo personalidades de relieve nacional.

En las primeras décadas del siglo XX, al mismo tiempo que se desarrollaba la cátedra de Pedagogía los profesores proyectaron crear una sección para formar profesores de segunda enseñanza y de ese modo evitar el viaje de estudiantes a Europa y dejar de traer profesores extranjeros para preparar a los nuevos maestros. Esa idea se cristaliza luego de una reestructuración académica y administrativa en 1926 con el nombre de Sección de Pedagogía siempre en la Facultad de Letras, previa aprobación del Consejo Universitario. Gracias a la gestión del doctor Luis Miró Quesada, su primer decano, se consiguió que la plana docente estuviera integrada por catedráticos de la Universidad quienes ofrecieron sus servicios en forma gratuita. Siguiendo este ejemplo las universidades de Trujillo y Arequipa crearon sus secciones de pedagogía, lo que es más la Universidad Católica hizo lo mismo estableciendo la Escuela de Pedagogía con su respectivo Colegio de Aplicación (Mac-Lean, 1944).

Sin embargo en 1928 el gobierno crea en la misma Universidad el **Instituto Pedagógico Nacional de Varones** para la segunda enseñanza. Por esta razón las autoridades universitarias acuerdan clausurar la Sección de Pedagogía por la duplicidad de instituciones que se dedican al mismo fin.

El vacío es llenado, durante el rectorado de José Antonio Encinas, por la creación del **Colegio Universitario** producto de la fusión de las Facultades de Letras y Ciencias que perseguía el propósito de dar cultura general, indispensable para continuar estudios en la Escuela de Altos Estudios conformada por 19 institutos, que reemplazan a las facultades reestructuradas recientemente. Uno de

esos institutos era el Instituto de Educación llamada a mejorar, mediante la investigación, la Ciencia de la Educación, cuyo resultado serviría para la organización escolar. El plan de estudios de este instituto aprobado en 1931 constaba de 11 cátedras de 7 profesores ad-honoren.

En 1936 vuelve a crearse la **Sección Pedagógica** por iniciativa del decano de la Facultad de Filosofía, Historia y Letras, Dr. Honorio H. Urteaga. Los estudios duraban 4 años, optando a los dos años el bachillerato en Letras o Ciencias para luego en los dos años terminales elegir la especialización en Pedagogía y obtener el título en el área correspondiente. Previamente debía haber realizado prácticas obligatorias en colegios nacionales o particulares de Lima. Quienes egresan de esta Sección se convirtieron de hecho en líderes en la solución de los problemas educativos del país.

Como se ve antes de la aparición de la Facultad de Educación en 1946, durante los 26 años anteriores el proyecto fue madurando a través de la creación de la Cátedra de Pedagogía, el Instituto de Educación, la refundación de la Sección Pedagógica y por último en 1941 la conversión de la Facultad de Letras en Facultad de Letras y Pedagogía.

El 24 de abril de 1946 el Estatuto Universitario crea la actual Facultad de Educación, producto de la integración de la Sección Pedagógica y la Sección Superior de los Institutos Pedagógicos de Varones y mujeres, pero, digámoslo de paso, que no fue sencillo esta obra en San Marcos por la tenaz oposición que desde años atrás públicamente en sus memorias anuales, hacían los directores de colegios nacionales, exponiendo y argumentando la incapacidad en que se encontraba la Universidad de San Marcos para preparar profesores especializados. El propio Colegio Nacional de “Nuestra Señora de Guadalupe” se erigió en baluarte desde donde se condenó “la obra meritoria que empezó a gestarse...” (Mac-Lean, 1944).

La Facultad de Educación desde su origen asumió la delicada obligación de “resolver, en cuanto estaba de su parte, el problema de la enseñanza secundaria en el Perú” como reza en el acta de su fundación.

En su primera sesión de Facultad, presidido por su decano el Dr. Pedro Dulanto Monterola, se aprobó el plan provisional de estudios, en base a los cursos dictados en la Sección Pedagógica de la Facultad de Letras y Pedagogía. En 1947 este mismo plan fue adoptado definitivamente. La relación de cursos, disciplina metodológicas y cátedras nuevas, que enumera Aurora Marrou son: Pedagogía General, Higiene Escolar, Filosofía de la Educación, Metodología General, Psicología Infantil y del Adolescente, Historia de la Pedagogía Metodología y Práctica de la Enseñanza del Castellano y la Literatura. Se desdoblaron los cursos de Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Historia y Práctica de la Enseñanza de la Geografía; Metodología de la Ciencia se desdobra en Metodología y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias Matemáticas, Metodología y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias Físico-Dinámicas y Metodología y Práctica de la

Enseñanza de Ciencias Biológicas; y, por último se divide en Escolar (Nacional y Comparada) y Organización y Administración Escolar. Finalmente se añadieron nuevas cátedras: Mediciones Mentales y Educativas, Metodología y práctica de la Enseñanza de la Filosofía y las Ciencias Sociales, Estadística Aplicada a la Educación y a la Psicología y Educación Artística.

Excelente e inolvidables docentes procedentes de las distintas facultades conformaron su primera plana: doctores Pedro Dulanto, Julio Chiriboga, Oswaldo Herulles, José Jiménez, Roberto Mac- Lean, Nicanor Pareja, Uladislao Zegarra, Esteban Hidalgo, Demetrio Palomino, Emilio Barrantes, Roberto Koch, Nelly Festín, Manuel Argüelles, Cipriano Angles, Carlos Carrasco, Carlos Cueto, Luis Felipe Alarco, Enrique Solari, Humberto Álvarez, Víctor Rondinel, Julio Revollar y Carlos Clavo. Años más tarde se sumaron otros connotados catedráticos entre otros los doctores Augusto Salazar, Pedro Coronado, Alfredo Rebaza, Gustavo Saco, Luis Cabello, Guillermo Loli, Inés Pozzi y Luz Valcarcel.

Para acceder a los estudios en la Facultad de Educación se tenía que aprobar previamente dos años de estudios en las Facultades de Letras o Ciencias para luego continuar en la misma Facultad de Educación una de las especialidades: Filosofía y Ciencias Sociales, Castellano y Literatura, Historia y Geografía, Ciencias Biológicas, Ciencias Físicas y Química y Ciencias Matemáticas.

En el mismo año de 1947 se crea la Sección Doctoral, empezando a funcionar el año siguiente. Su objetivo fue preparar al docente en la investigación educativa general y específicamente en los problemas educativos del Perú. Sus estudios duraban un año y el plan de estudios, de carácter flexible, comprendía: Sistemas Educativos Contemporáneos, problemas de Educación Nacional, Higiene Mental aplicada a la Educación, Psicotecnia y Orientación Vocacional, Psicología del Aprendizaje y finalmente Historia de la Educación Peruana, todos ellos a cargo de un cuerpo docente de reconocida trayectoria.

Con el propósito de mejorar la formación docente se crea el Seminario de Educación encaminado a familiarizarlo con una bibliografía pedagógica especializado a proporcionarle una cultura general y ofrecerle orientación en la realización de sus estudios y trabajos de investigación. Con tal objetivo publica una serie de títulos importantes entre otros, material bibliográfico de las Ciencias Matemáticas, enseñanza de las Ciencias Físicas, además de exposiciones de textos, programas y guías didácticas.

La misma idea de continuar con la preparación del magisterio le impulsa a organizar mejor el aspecto académico mediante la creación de diversos institutos, tales son: Instituto de Psicología Aplicada a la Educación y Pedagogía para asesorar las tesis de titulación o de doctor, su nombre lo indica para investigar las necesidades del carácter peruano y sus variantes geográficos, los métodos, instrumentos y materiales a la satisfacción de las necesidades educativas; la eficacia de los programas educativos en todos los niveles y normas a observarse

en la educación nacional. Para este cometido disponía de tres departamentos socio-económico, Psicopedagógico, Didáctica y de Rendimiento Escolar, más una oficina de Estadística.

La labor académica alcanza por otro lado, también la difusión sobre los problemas de la educación peruana, latinoamericana y mundial en la Revista Educación que logró publicarse durante dos décadas (1946-1966). En sus páginas pueden leerse temas significativos de la época como, evaluación en el sistema escolar y universitario, educación especial y de adultos, el cocaismo y trabajos psicopedagógicos referidos sobre niños excepcionales, de actualidad en de nosotros tiempo, metodologías de las distintas especialidades e investigaciones meritorias sobre el castellano en el Perú, la observación y experimentación en Biología, Filosofía y Educación, la humanización en la Geografía, etc., todos ellos orientados a perfilar un educador de calidad.

El mismo fin anterior persigue la creación del Fondo Editorial de San Marcos en 1951 durante el decanato de Carlos Cueto Fernandini y el contexto del IV Centenario de la fundación de la Universidad de San Marcos. Gracias a este Fondo se llega a publicar importantes títulos: Psicología del Aprendizaje de Walter Blurnenfeld; Pedagogía de Emilio Barrantes y En Torno a la Educación del recordado Augusto Salazar. Parte de esta labor son así mismo una variedad de obras en las series: Documentos para la Historia de la Educación Peruana, Problemas de la Educación y Folletos del Instituto Psicopedagógico.

No queda ahí la tarea de la Facultad de Educación. Se proyecta a eventos de capacitación de maestros de primaria, secundaria y superior. A los maestros de primaria en ejercicio les ofrece cursos de Estadística, Evaluación del rendimiento escolar, técnica de investigación y elaboración de tesis y Ciencias Naturales. A los profesores de Filosofía y Psicología les imparte: Filosofía y enseñanza, Filosofía de la Ciencia, Ética y Axiología y Lógica; Psicología Social y Psicofisiología. Para los profesores de educación superior desarrolla cursos de Post grado. Es interesante señalar como lo hace Aurora Marrou, que estos cursos (Primer temario: Pedagogía Universitaria, Psicología de la Juventud, Métodos de Educación Universitaria y Educación Universitaria Comparada). (Segundo temario: Idea e Historia de Universidad, Educación Universitaria Comparada, Higiene Mental, Didáctica General y Psicología del Aprendizaje), fueron los antecedentes para los programas de Maestría en Docencia en el nivel superior que actualmente se desarrolla. Por otro lado, no se descuidó la educación especial, hoy denominada educación inclusiva, destinado a los profesores de los diversos niveles impartido por especialistas norteamericanos. Al concluir el curso se otorgaba un certificado de especialista en deficientes mentales y niños impedidos, previa realización de la práctica y sustentación de una tesina.

Este programa más tarde dio nacimiento (1970) al Programa de segunda especialidad en retardo mental y problemas de aprendizaje.

Antes en los 50, se efectuaron los simposios de Metodología del Castellano dirigido a profesores de Primaria y Secundario; de Ciencias Matemáticas para los mismos profesores citados; y Enseñanza de las Ciencias Física en Secundaria.

Al culminar la década del 50 se emprende la vinculación interinstitucional con la Asociación Cultural Peruano Británica para la enseñanza del inglés, la Misión Universitaria Francesa y Alianza francesa para formar profesores en la enseñanza de francés, con el Servicio de Cooperación Educativo Peruano Norteamericano (SECDANE) y con la Comisión Fulbright de Intercambio Educativo para el estudio educativo de la comunidad campesina de Vicos (Ancash) y se establece un convenio con SENATI con la finalidad de fomentar la educación de adultos en primaria y secundaria y al formación de profesores en estos niveles.

En este contexto, en 1960, se crea en la Sección Doctoral el curso de Historia de la Educación Peruana y la obligatoriedad de traducir en un idioma moderno para obtener el grado de Doctor.

Entre 1969 y 1983, marcado por el gobierno militar, la Facultad de Educación es reemplazada por el Departamento Académico de Educación, lo que ocurre igualmente con las otras facultades. Se aplica entonces el sistema semestral, flexible en los estudios y se recibe la influencia de la teoría curricular de corte conductista, aunque se mantiene una posición crítica. Los temas de formación de esos años estuvieron relacionados a la situación socio-políticas del país preferentemente de los sectores urbano-marginales.

En este tiempo surge la idea de ampliar la formación a los niveles de inicial y primaria.

En 1975 se implanta la educación a distancia para atender a docentes – alumnos más numerosos que laboraban en diferentes zonas geográficas. Así surge la Oficina de Educación a Distancia (EDUCASIS), durante 10 años se desarrollaron 5 cursos pro año entregando a los usuarios vía correo, unidades didácticas como texto autoinstrutivo.

En 1984 se retoma al sistema de las facultades de acuerdo a la nueva ley universitaria. En ese ambiente surge el modelo empresarial de Universidad. La Facultad de Educación debido a problemas socio económicos, de educacional y la imposición a nivel mundial del neoliberalismo, enfrenta nuevas dificultades. En la formación docente se postulan los conceptos de calidad y pertinencia y uno de los ejes de los nuevos modelos educativos será la teoría de la comunicación. Por último entre 1995-2000 la universidad es intervenida por una Comisión Reorganizadora y en tales circunstancias su función esencial se ve seriamente entorpecida.

Frente a una institución donde anteriormente trabajaban como profesores abogados médicos y otros profesionales, un local desprovisto de los servicios indispensables, los recursos utilizados en beneficio de algunas autoridades, una preparación diferenciada y discriminadora y un currículo incoherente y ampuloso y otros problemas con repercusiones indudables en los futuros maestros, se diseñó y ejecutó radicales cambios.